



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

(Trans)formar rotinas em aprendizagens na Educação Pré- Escolar.

Aluno/a Esmeraldina Fernanda da Cruz Oliveira

Orientador/a Professora Doutora Maria Lopes de Azevedo

PENAFIEL

Julho, 07 de julho de 2020



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

(Trans)formar rotinas em aprendizagens na Educação Pré- Escolar

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica de Maria Lopes de Azevedo, Professora Doutora do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

Agradecimentos

Agradeço...

... ao meu marido, Nuno Silva, pela sua compreensão e paciência, pelo apoio dado a todos os níveis, por estar sempre presente, pelo seu amor incondicional, pela confiança depositada, por ter acreditado nas minhas capacidades e ainda por ter sido em alguns momentos, pai e mãe do nosso filho.

... ao meu filho, João Pedro, que fez parte de todo este percurso, tendo inclusive vivido alguns momentos académicos, permitindo assim que fosse possível conciliar a vida de estudante trabalhadora com a vida de mãe, de família e de casa.

... aos meus pais que apesar de terem partido estarão sempre presentes, agradeço-lhes toda a educação que me deram, por terem acreditado sempre em mim, pela confiança que depositaram, pela preocupação comigo e com a minha família, por terem estado sempre presentes e disponíveis para tratar e cuidar do meu filho, quando a minha falta de tempo não o permitiu. Um agradecimento especial à minha mãe, minha guerreira, que sempre me incentivou a lutar pelos meus sonhos, nunca duvidando de mim. Obrigada, estejas tu onde estiveres pelo apoio, carinho e por me teres tranquilizado quando mais precisava. És um exemplo a seguir.

... à minha restante família por todo o amor, força e segurança transmitida. Compadres Cristina Ferreira e André Merino, afilhado Henrique Merino que me deram sempre palavras de conforto e que de alguma forma também contribuíram para que eu pudesse concretizar este meu sonho.

... à minha orientadora, Professora Doutora Maria Lopes de Azevedo, por toda a exigência e partilha de conhecimentos, mas, também pela amizade transmitida e disponibilidade manifestada durante este percurso.

... à professora cooperante Elisabete Gaspar será, para sempre, uma referência, um exemplo de paixão pelo ensino.

... aos meus pares pedagógicos, Natacha Ribeiro e Marta Carvalho, por toda a ajuda e partilha que proporcionou um ambiente de trabalho produtivo e gratificante.

... à minha companheira e amiga deste percurso, Natacha Ribeiro, pela partilha de conhecimentos, risos, angústias, pela paciência em aturar os meus desabafos e por se

manter sempre do meu lado apesar do trabalho exigido. Obrigada, por caminhares comigo, foste essencial ao longo deste percurso.

... a toda a comunidade educativa do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro que em dois anos me abriu as portas para todo um conhecimento a nível académico, profissional e pessoal.

... às instituições onde realizei o estágio por me terem acolhido.

... por fim, mas de longe menos importante, a cada criança com quem tive a oportunidade de intervir nos estágios, pois cada uma, à sua maneira, me fez sentir importante e essencial na sua aprendizagem e me ensinou tanto como muitos professores que tive ao longo deste percurso académico.

Resumo

A presente investigação, intitulada: (Trans)formar rotinas em aprendizagens na Educação Pré-Escolar, foi realizada no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionadas, durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e teve como objeto de estudo as rotinas das crianças no Pré-escolar, numa tentativa de se procurar perceber qual o papel das rotinas no processo de ensino aprendizagem. Assim, constituíram focos de análise questões subjacentes à conceptualização teórica das rotinas, bem como da sua configuração nas aprendizagens na Educação Pré-escolar.

No sentido de contribuir para o (re)conhecimento das eventuais potencialidades das rotinas, enquanto recurso pedagógico, desenharam-se e levaram-se a cabo um conjunto de atividades com um grupo de dezassete crianças do Jardim de Infância de Penafiel, apoiando-nos, assim, numa abordagem qualitativa/interpretativa.

Portanto, de forma reflexiva, a partir das observações, dos diários de bordo, da intervenção e interações com as crianças, tivemos a possibilidade de caracterizar as rotinas e como estas se (trans)formavam em aprendizagens. Tentou-se produzir conhecimento científico sobre o papel educativo das rotinas, que abrangem uma sequência de tarefas e/ou acontecimentos ao longo dos dias e pudemos constatar que as rotinas, estando contextualizadas nas aprendizagens das crianças, contribuem para potenciar a autonomia e independência nas crianças e, consequentemente o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação, Pré-Escolar, rotinas, desenvolvimento, aprendizagens.

Abstract

The present research, entitled: (Trans)forming routines in learning, in Pre-School Education, was carried out within the scope of Supervised Teaching Practices, during the Master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and had as object of study the routines of children in Preschool, in an attempt to try to understand the role of routines in the teaching process. Thus, questions underlying the theoretical conceptualization of routines, as well as their configuration in learning in Preschool Education, constituted focuses of analysis.

In order to contribute to the (re)knowledge of the possible potentialities of the routines, as a pedagogical resource, a set of activities were designed and carried out with a group of seventeen children from Penafiel kindergarten, thereby, supporting us in a qualitative/interpretative approach.

Therefore, in a reflexive way, from the observations, the logbooks, the intervention and interactions with the children, we had the possibility of characterizing the routines and how they (trans)formed in learning. We tried to produce scientific knowledge about the educational role of routines, which cover a sequence of tasks and/or events over the days and we could see that routines, being contextualized in children's learning, contribute to enhance autonomy and independence by the same and, consequently, their development.

Keywords: Education, Preschool, routines, development, learning.

Índice

Agradecimentos	III
Resumo.....	V
Abstract	VI
Índice de figuras	5
Índice de quadros	6
Índice de gráficos.....	6
Lista de abreviaturas	7
Introdução.....	8
Parte I – Componente Reflexiva.....	10
Capítulo I – Caraterização dos contextos educativos.....	11
1. Contexto Educativos	11
1.1. Caraterização dos contextos educativos.....	11
1.1.1. Creche e Jardim de Infância	11
1.1.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
Capítulo II – Caraterização dos grupos	21
1. Caraterização dos grupos de crianças.....	21
1.1. Sala dos 2 anos/laranja e turquesa	21
1.2. Sala dos 5 anos/azul	22
1.3. Sala do 1º ano.....	23
1.4. Sala do 4º ano.....	24
Capítulo III – Da creche ao 1º CEB... momentos de reflexão	24
1. Reflexões	24
1.1. Creche.....	24
1.2. Jardim de Infância	28
1.3. 1º ano	32
1.4. 4º ano	34
Considerações finais	39
Parte II- Componente Investigativa	45
Capítulo I – Enquadramento teórico conceptual.....	46
1. A Educação Pré-Escolar	46
2. Autonomia e desenvolvimento	50
3. A autonomia na EPE e a influência do educador, do ambiente educativo e dos modelos pedagógicos.	51
4. As rotinas diárias e o seu contributo na EPE	53

5. A rotina diária e o seu papel na aprendizagem e desenvolvimento na EPE	54
6. A rotina diária e a sua organização na EPE	54
7. Conceção pedagógica para as aprendizagens ativas.....	57
Capítulo II – Enquadramento contextual e metodológico	61
1. Metodologia.....	61
2. Problemática	62
2.1. Objetivos da investigação	63
2.2. Paradigma da investigação.....	64
2.3. Contexto da investigação	67
2.3.1. Os participantes no estudo: caracterização.....	68
2.4. Recolha de dados.....	70
2.4.1. Observação participante.....	70
2.4.2. Tarefas/atividades desenvolvidas	71
2.4.3. Diários de bordo	80
2.4.4. Procedimento de tratamento de informação	81
3. Apresentação e análise dos resultados obtidos	82
Considerações finais	92
Bibliografia.....	97
Apêndices	105

Índice de figuras

Figura 1. Creche e Jardim de Infância “O Capuchinho”	11
Figura 2. Centro Escolar de Penafiel	19
Figura 3. Localização do Concelho de Penafiel	67
Figura 4. Leitura do livro “A Árvore Generosa”	72
Figura 5. Registo da história.....	72
Figura 6. Construção do Mobile	72
Figura 7. Recolha de material.....	73
Figura 8. Contagem do material	73
Figura 9. Mobile “A Primavera”	73
Figura 10. Construção do girassol II.....	73
Figura 11. Construção do girassol III	73
Figura 12. Construção do girassol I.....	73
Figura 13. Construção do sol.....	73
Figura 14. Exploração do sol.....	73
Figura 15. Exposição da atividade “A Primavera”	73
Figura 17. Assembleia Semanal	75
Figura 16. Construção das regras I	75
Figura 18. Construção das regras II.....	75
Figura 19. Caixa das regras	75
Figura 20. Construção das caixas das regras	75
Figura 21. Construção do painel das regras	75
Figura 22. Painel “As Nossa Regras”	75
Figura 23. Construção das medalhas II.....	75
Figura 24. Construção das medalhas I	75
Figura 25. Construção do “Mapa de Registos” III	77
Figura 26. Construção do “Mapa de Registos” I.....	77
Figura 27. Construção do “Mapa de Registos” II.....	77
Figura 28. “Mapa de Registos”.....	77
Figura 29. Utilização do “Mapa de Registos”	77
Figura 30. Gráficos das presenças	77
Figura 31. Registo da história.....	78

Figura 32. Desenho dos amigos.....	78
Figura 33. Montagem dos desenhos	78
Figura 34. Ligações da “Teia da Amizade”	78
Figura 35. Exposição da “Teia da Amizade”	78
Figura 36. Leitura do livro na sala dos amarelos.....	80
Figura 37. Leitura do livro na sala dos verdes.....	80
Figura 38. Leitura do livro na sala dos laranjas.....	80
Figura 39. Monstros da sala dos laranjas e vermelhos.....	80
Figura 40. Monstro da sala dos amarelos.....	80
Figura 41. Leitura do livro na sala dos vermelhos.....	80
Figura 42. Monstro da sala dos verdes.....	80
Figura 43. Monstro da sala dos azuis.....	80
Figura 44. Monstro da educadora estagiária	80
Figura 45. Exposição “O Monstro das Cores”	80

Índice de quadros

Quadro 1. Horário da Instituição	20
Quadro 2. Elaboração própria com base in Bogdan & Biklen, 1994, pp.48-50.....	66
Quadro 3. Cronograma das atividades desenvolvidas	67
Quadro 5. Caraterização do grupo.....	69
Quadro 6. “A Primavera”, elaboração própria.	83
Quadro 7. “As nossas regras”, elaboração própria.	84
Quadro 8. “Mapa de registos”, elaboração própria	86
Quadro 9. “Teia da Amizade”, elaboração própria	88
Quadro 10. “O Monstro das Cores”, elaboração própria	90

Índice de gráficos

Gráfico 1. Amostra do grupo em género.....	68
---	----

Lista de abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EI – Educador de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento de Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada¹, intitulado (Trans)formar rotinas em aprendizagens na Educação Pré-Escolar, pretende dar a conhecer o trabalho desenvolvido e as experiências de aprendizagens levadas a cabo ao longo do estágio (PES), em contexto de Creche, Jardim de Infância e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, mas com maior foco na valência do Jardim de Infância, por se tratar do contexto onde incidiu a investigação.

Desta forma, o presente relatório organiza-se em duas partes, a primeira parte diz respeito à parte reflexiva. Ou seja, concerne uma revisitação das diferentes PES realizadas, sistematizando-se as diferentes experiências no âmbito do estágio no que respeita à caracterização dos contextos, dos grupos, das estratégias e, naturalmente no que às aprendizagens diz respeito e que se traduziram em aprendizagens significativas e de crucial importância para a minha prática profissional. Assim, nesta primeira parte trouxemos à colação o contexto de creche, o contexto de Jardim de Infância e o contexto de 1º ciclo explicitando-se as práticas levadas a cabo em cada um deles. Acredito que aprendi muito tanto a nível pessoal como a nível profissional. Aprendi o que é ser educadora/professora, qual o trabalho que se deve desenvolver com as crianças/alunos e quais os cuidados educativos a ter com crianças/alunos. Aprendi, igualmente, que para se ser um bom educador/professor é importante inovar, fugir à monotonia e concretizar novas descobertas sem, contudo, haver receitas ou manuais.

Relativamente, à segunda parte, componente investigativa, a ênfase recaiu nas questões que despertaram maior interesse para aprofundamento e além disso, também mostra todo o percurso do ensaio investigativo que se realizou no contexto de Jardim de Infância. Assim, estruturalmente divide-se em três capítulos. No primeiro, **referencial teórico**, realizamos o enquadramento teórico/conceptual, explorando-se conceitos subjacentes à problemática em estudo, nomeadamente mostrando como a autonomia faz parte do desenvolvimento global da criança, explicitando-se como a Educação Pré-Escolar e o trabalho do educador de Infância colaboram para a progressiva independência da criança, bem como na aprendizagem de rotinas e na promoção do desenvolvimento.

No segundo capítulo, **referencial metodológico e contextual**, a ênfase recaiu no processo. Ou seja, explicitou-se o que se fez, como, onde, com quem, para quê e porquê

¹ Doravante designada de PES

plasmando-se o caminho percorrido e aclarando-se as opções metodológicas, concretamente o objeto e os objetivos do estudo, assim como se justificou a opção por uns instrumentos de recolha de dados, em detrimento de outros e se deu a conhecer como estes dados recolhidos foram tratados. No terceiro capítulo, **referencial empírico**, apresentam-se, analisam-se e discutiram-se os resultados à luz dos referenciais teóricos construídos e dos objetivos definidos. Nas considerações finais procurámos responder às questões da investigação inicialmente formuladas, sistematizando as principais conclusões da investigação.

Finaliza-se o trabalho com a lista de bibliografia mobilizada para o tornar exequível e imediatamente a seguir apresentam-se os apêndices que nos parecem mais pertinentes para uma leitura integral e contextualizada deste relatório que agora se apresenta.

Parte I – Componente Reflexiva

Capítulo I – Caracterização dos contextos educativos

1. Contexto Educativos

O desenvolvimento da criança, segundo a perspetiva de Bronfenbrenner (1996), é influenciado pelo meio no qual está inserida, assim é primordial para o educador de infância e para o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico², conhecer bem o contexto em que está inserido, bem como as crianças que constituem o seu grupo, de modo a planificar e desenvolver uma prática educativa coerente e com intencionalidade, promovendo o desenvolvimento holístico do grupo e de cada criança.

Assim, conhecer os contextos educativos foi essencial para a compreensão das práticas educativas desenvolvidas, sendo que estas foram planificadas de acordo com as características do contexto e do grupo de crianças com quem se interagiu nos diferentes momentos.

1.1. Caracterização dos contextos educativos

1.1.1. Creche e Jardim de Infância

O primeiro contexto onde se levou a cabo a Prática de Ensino Supervisionada³ foi a creche “Santo António dos Capuchos” e a Creche e Jardim de Infância “O Capuchinho” que pertencem à Santa Casa da Misericórdia de Penafiel, sendo esta uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).



Figura 1. Creche e Jardim de Infância “O Capuchinho”

A Santa Casa da Misericórdia de Penafiel estende a sua ação social a crianças e idosos, sendo dotada de diferentes respostas sociais. Com os esforços das administrações da Santa Casa, principalmente na década de 80 e nos primeiros anos do século XXI, esta crescente criação de valências permitiu um novo fôlego, tornando-a como uma das

² Doravante designada de 1º CEB

³ Doravante designada de PES

referências locais de assistência social, sendo que esta instituição social pretende promover a pessoa humana dentro de um espírito de ajuda e solidariedade.

A Creche e o Jardim de Infância dispõem de espaço interior e exterior. No que concerne a Creche Santo António dos Capuchos, na ala esquerda encontra-se a Sala Polivalente que funciona como sala de acolhimento, chegada e partida. Trata-se de um espaço arejado e luminoso, com uma grande janela, permitindo, assim às crianças disfrutarem, além da luz a visualização para o exterior.

Esta sala está apetrechada com uma televisão, com leitor de DVDs, legos apropriados para as diferentes idades, bonecas, uma casinha de bonecas e uma grande manta para as crianças se sentarem, permitindo-lhes conforto e distração nestes tempos de chegada que antecedem a ida para as respetivas salas e os tempos de saída que precedem a chegada dos pais para as levar para casa.

Neste espaço interior existe também um gabinete luminoso e confortável, de razoáveis dimensões, partilhado pelas educadoras da creche para prepararem, discutirem e planificarem as diferentes atividades pedagógicas.

De fácil acesso encontram-se as diferentes casas de banho. A casa de banho dos adultos não tem luminosidade natural, a sua luminosidade provém de luz artificial a qual funciona através de sensores de movimento. A sua dimensão é suficiente.

A casa de banho para pessoas com necessidade especiais tem as dimensões legais de forma a conseguir circular qualquer tipo de cadeira de rodas, estando apetrechada com todo o tipo de proteção necessária. Este espaço também é iluminado artificialmente que funcionam através de sensores.

A casa de banho das crianças é ampla, equipada com um espaço para a muda de fraldas, com armário incorporado e prateleiras para colocar os pertences/objetos de higiene pessoal das mesmas. Está equipada com saboneteiras líquidas, lavatórios e sanitas apropriadas para a idade e tamanho das crianças e ainda com uma cabine de duche com água quente provenientes dos painéis solares.

Ainda tem um gabinete médico, sendo este um espaço reservado pra cuidados de saúde.

Também existe um fraldário, composto por um muda de fraldas e um armário com várias prateleiras para colocar os pertences de cada criança (fraldas, toalhitas, etc.).

A sala do pessoal é utilizada para reuniões entre a equipa pedagógica, sendo este um espaço luminoso, amplo e agradável.

A sala dos 0/bebés está dividida em quatro espaços: a sala de repouso, sala parque, copa de leites e espaço de higiene. As crianças passam a maior parte do dia neste espaço, à exceção de alguns momentos, no tempo quente, em que podem ir até ao parque exterior. É uma sala com alguma luz natural, proveniente de duas janelas, estende-se até ao corredor de forma a possibilitar contacto entre as restantes crianças e as funcionárias da instituição.

Na ala direita situa-se a área de armazenamento que se divide em quatro espaços, armazenamento de alimentos (papas, bolachas...), arrumação dos produtos de limpeza e higiene (detergentes, papel higiénico, sabonete líquido...), lavandaria e por último o frigorífico. Nesta área, também existem duas casas de banho para as funcionárias, assim como estão acessíveis os cacifos pessoais.

Aqui encontra-se, também uma cozinha que tem passagem direta, tanto para a área de armazenamento como para o refeitório. Este espaço tem as condições necessárias para a confeção de alimentos, mas o almoço é confeccionado na cozinha da Creche e Jardim de Infância “O Capuchinho”, sendo que as restantes refeições são aqui preparadas.

O refeitório é um espaço amplo, com boa iluminação natural, mas por vezes é necessário recorrer-se à iluminação artificial. Esta sala é partilhada pelos grupos da sala 1 e 2 anos nas horas das refeições.

A sala do 1 ano/lilás tem um espaço agradável e muito luminoso possui uma grande janela, a qual dá acesso direto para o parque exterior. Por sua vez, a sala dos 2 anos/turquesa também tem um espaço agradável e luminoso possui duas grandes janelas, as quais dão acesso direto para o parque exterior.

Agora passando para a Creche e Jardim de Infância “O Capuchinho”, esta é composta por um edifício de dois pisos, sendo que no primeiro andar funciona a Creche e no rés-chão funciona o Jardim-de-infância.

No rés-chão temos uma sala polivalente, que serve como um espaço de acolhimento para a chegada e partida das crianças. É um espaço com luminosidade proveniente de duas janelas, as quais também permitem às crianças a visualização para o exterior. Este possui uma televisão, um DVD e materiais de desgaste como lápis de cor, marcadores, plasticina, papel, etc.

O escritório é um espaço partilhado por todas as educadoras da instituição, para realização de reuniões e momentos de planificação de atividades e está equipado com um computador e uma impressora.

A casa de banho dos adultos tem uma iluminação natural o que permite o arejamento, também possui uma base com chuveiro. A casa de banho para pessoas com necessidades especiais tem as dimensões legais para que possa circular qualquer tipo de cadeira de rodas, estando preparada com todo o tipo de proteção necessária, sendo um espaço luminoso. As duas casas de banho das crianças dispõem de saboneteiras líquidas e água morna, tem um polibã em cada um deles, numa das casas de banho existe um espaço de muda de fraldas com prateleira que serve para colocar os objetos de higiene pessoal da criança que ainda se encontre em fase de desfralde.

A cozinha é um espaço com passagem direta tanto para a área de armazenamento como para o refeitório, neste espaço existem todas as condições necessárias para a confeção de alimentos.

O refeitório é amplo e com boa iluminação natural, mas por vezes é necessário recorrer à iluminação artificial. As crianças do Jardim de Infância juntam-se neste espaço na hora das refeições.

Neste piso, também encontramos três salas de atividades, a sala dos 3 anos/vermelhos, sendo um espaço amplo e luminoso, este está dividida em dois espaços e possui duas grandes janelas, as quais permitem acesso direto para o parque exterior. A sala dos 4 anos/verdes, esta tem um espaço de menor dimensão, mas é bastante luminosa, tem duas grandes janelas, as quais dão acesso ao parque exterior. A sala dos 5 anos/azuis é um espaço amplo e luminoso, com duas grandes janelas, onde estas dão acesso ao parque exterior. Esta sala possui uma televisão, DVD e um computador.

No primeiro andar tem um fraldário/casa de banho, espaço destinado à sala dos 2 anos/laranjas, é amplo e luminoso, tem bancada com colchões para muda de fraldas, uma banheira com chuveiro, três sanitas adaptadas ao tamanho das crianças e outra para crianças com restrições motoras. Nas paredes existem prateleiras que servem para colocar os produtos de higiene de cada criança.

A copa de leite é um espaço onde se prepara os leites, lanches e o empratamento dos almoços. Possui fogão, lava-loiça, aquecedor de biberões, micro-ondas, cafeteira elétrica e frigorífico. Junto a este espaço existe o vestiário, com cacifos individuais para as funcionárias.

Neste piso existem três salas de atividades, a sala dos 0/bebés com uma diversidade de brinquedos de estimulação sensorial. Existe uma área para muda de fraldas, um armário com prateleiras para produtos de higiene e uma divisão para a refeição. A sala do 1 ano/amarelos é um espaço com uma área de brincadeira, uma

bancada para muda de fraldas, um armário para produtos de higiene e outro para material de desgaste. Este espaço é separado pela área de refeições por uma parede de vidro. A sala dos 2 anos/laranjas tem luz natural, é dividida em diferentes áreas pedagógicas de acordo com os grupos que frequentam este espaço.

A sala polivalente é um espaço para a dinamização de atividades comuns às salas presentes neste piso, bem como dormitório da sala dos 2 anos/laranjas, para a receção matinal e entrega de crianças no final do dia. Neste espaço existe uma televisão, DVD e material didático para a diversão das crianças.

As casas de banho dos adultos são espaços com luz natural e arejados, uma delas contém polibã com chuveiro.

O espaço exterior é comum a todas as salas, este é agradável e dispõe de uma diversidade de materiais tanto para crianças que frequentam o pré-escolar, como para as crianças que frequentam a creche. Tem uma cobertura que permite a sua utilização em dias de sol excessivo e o piso é apropriado, porque amortece o choque em caso de queda, este espaço permite desenvolver atividades lúdico pedagógicas com as crianças.

No que concerne os recursos físicos, materiais e humanos sistematizamos de seguida aqueles que fazem parte da Creche Santo António dos Capuchos:

Recursos físicos	Recursos materiais	Recursos Humanos
Átrio/zona de acolhimento	- Televisão; - Leitor de DVD; - Material didático.	2 Educadoras Licenciadas; 6 Auxiliares de Ação Educativa;
Secretaria	- Secretária; - Computador; - Armário com material didático.	1 Auxiliar de Serviços Gerais; 9 Crianças na sala dos 0 anos;
Sala de reuniões		14 Crianças na sala do 1 ano;
Gabinete da direção	- Secretária; - Cadeiras.	18 Crianças na sala dos 2 anos.
Arquivo		
Instalações sanitárias (adultos)		

Enfermaria com sala de isolamento	- Lavatório; - Cama de grades; - Armário.	
Arrumo Geral		
Sala do pessoal		
Instalações sanitárias (crianças)		
Sala parque	- Armários com material didático; - Materiais para brincar; - Copa de leites; - Fraldário; - Banheira; - Sala de repouso - Catres.	
Berçário		
Sala de atividades 12-24 meses	- Armários com material didático; - Materiais para brincar.	
Sala de atividades 24-36 meses	- Rádio.	
Refeitório	- Equipamentos para a confecção de alimentos; - Armários com louça; - Mesas e cadeiras.	
Cozinha		
Zona de frio		
Despesa do dia		
Armazém de vasilhame		
Depósito de roupa e arrumos de artigos de higiene		
Dois vestiários		
Zona de lixos		

De igual forma, sistematizamos os recursos físicos, materiais e humanos da Creche e Jardim de Infância “O Capuchinho”, conforme se apresenta:

	Recursos físicos	Recursos materiais	Recursos Humanos
Creche (1º andar)	Átrio/zona de acolhimento	- Televisão; - Leitor de DVD; - Material didático.	5 Educadoras Licenciadas; 8 Auxiliares de Ação Educativa; 2 Auxiliares de Serviços Gerais; 6 Crianças na sala dos 0 anos; 12 Crianças na sala do 1 ano; 13 Crianças na sala dos 2 anos; 19 Crianças na sala dos 3 anos; 19 Crianças na sala dos 4 anos; 20 Crianças na sala dos 5 anos; 1 Cozinha; 1 Ajudante de cozinha.
	Copa	- Frigorífico/Banca; - Esterilizador de biberões; - Micro-ondas; - Fraldário/Banheira; - Catres.	
	Vestiário		
	Despensa		
	2 Instalações sanitárias (adultos)		
	1 Instalação sanitária (crianças)		
	Berçário com fraldário		
	Sala de atividades 12-24 meses	- Armários; - Materiais didáticos; - Rádio.	
	Dormitório		
	Sala de atividades 24-36 meses	- Armários; - Materiais didáticos; - Rádio.	
	Salão polivalente/dormitório	- Catres	
Jardim de Infância	Átrio		
	Salão polivalente/zona de acolhimento/dormitório	- Catres	

	Vestiário		
	Despensa		
	3 Instalações sanitárias (adultos)		
	2 Instalações sanitárias (crianças)		
	Sala de atividades dos 3 anos;	- Armários; - Rádio; - Mesas e cadeiras.	
	Sala de atividades dos 4 anos;	- Armários; - Rádio; - Mesas e Cadeiras.	
	Sala de atividades dos 5 anos;	- Rádio; - Televisão; - Computador com internet; - Mesas e Cadeiras;	
Áreas comuns	Refeitório	- Equipamentos para a confecção de alimentos; - Armários com louça; - Mesas e Cadeiras.	
	Cozinha		
	Despensa da cozinha e zona de frio		
	Instalações sanitárias para funcionários da cozinha		
	Sala de atendimento e reuniões/escritório	- Secretária; - Cadeiras; - Computador; - Impressora; - Armário.	

1.1.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PES no âmbito do 1º CEB decorreu no Centro Escolar de Penafiel, cidade de Penafiel, anteriormente Vila de Arrifana de Sousa, elevada a cidade por D. José I a 3 de março de 1770, pertencente ao distrito do Porto, encontra-se limitada a norte pelos concelhos de Lousada e Amarante, a Este, pelo Marco de Canaveses, a Oeste por Paredes e a Sul por Castelo de Paiva.

O Agrupamento de escolas D. António Ferreira Gomes foi institucionalizado no ano letivo 2007/2008, tendo como seu patrono o Bispo do Porto, uma das mais importantes personalidades da igreja do séc. XX. A rede escolar do agrupamento é constituída por 5 jardins-de-infância, 5 jardins-de-infância com 1º CEB e 1 escola do 2º e 3º CEB.

O Centro Escolar de Penafiel, a nossa instituição de acolhimento, está integrada no Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes, localiza-se na freguesia de Penafiel, na rua Abílio Miranda e trata-se de um estabelecimento de ensino construído em 2013 e implantado numa área de 12 500 m², sendo o seu projeto técnico da responsabilidade da Câmara Municipal de Penafiel.



Figura 2. Centro Escolar de Penafiel

Foi inaugurado no dia 7 de setembro de 2013, estando presentes os Secretários de Estado do Ensino Básico e Secundário, João Grancho e do Ensino Superior, José Ferreira Gomes.

Este projeto tem como autor o arquiteto José Bernardo Távora, sendo composto por 30 salas, 24 salas de aula para o 1º CEB, tendo capacidade para 624 alunos, equipadas com quadros interativos e computadores com ligação à internet, mais 6 salas de atividades para a educação pré-escolar, com uma capacidade para 150 crianças.

No que diz respeito aos recursos físicos da instituição, trata-se um edifício com boas condições, onde o seu exterior é agradável, branco, com janelas em alumínio, enquanto o seu interior tem bastante luz, também existe bastante iluminação artificial, toda a área é coberta de cores claras.

Neste centro também tem um pavilhão gimnodesportivo, balneários, posto médico, sala de pausa, biblioteca, sala para docentes, sala de reuniões, dois gabinetes, átrio, casas de banho, cozinha e refeitório, tendo este, capacidade para servir 1.200 refeições diárias, campo de jogos, parque infantil e um estacionamento coberto, para uso dos funcionários, com 52 lugares.

O espaço exterior tem uma área considerável, de superfície plana, toda ela vedada por um muro com grades, de forma a possibilitar uma maior segurança para as crianças. Este espaço tem condições adequadas de drenagem, tem acessibilidade para todos, mesmo de quem apresenta dificuldades reduzidas. No que diz respeito à segurança contra os incêndios, os materiais da parede e do teto não são de material inflamável, o caminho de evacuação não é escorregadio e é livre de obstáculos.

Em relação ao conforto e à segurança das crianças, esta instituição possui instalações de aquecimento e usufrui de equipamentos contraincêndios.

A instituição abre às 07h45 e encerra às 18h30, por questões de segurança a porta do estabelecimento mantém-se sempre fechada, sendo aberta em caso de necessidade e no horário apresentado, mas está sempre presente um porteiro.

Horário da porta de entrada	
07h45	Acolhimento dos alunos com autorização
08h45 – 09h00	Acolhimento dos restantes alunos
12h00 – 12h30	Saída para almoço
13h00 – 13h30	Entrada do turno da tarde
17h00 – 18h00	Saída parcelar dos alunos
18h00	Encerramento da porta

Quadro 1. Horário da Instituição

Esta instituição é composta por um vasto número de profissionais, onde cada um tem as suas funções, para que seja possível assegurar o bom funcionamento da mesma.

A nível dos Órgãos de Organização e Gestão Escolar Pedagógica, na Direção desta escola existe uma coordenadora referente ao 1º CEB que tem competências de coordenar, supervisionar e avaliar qualquer tipo de atividades deste nível de ensino, atendendo às suas especificidades e de acordo com as disposições legais vigentes, deve também zelar pelo cumprimento do calendário escolar, horários, disciplinas e normas de

convivência. Coordena, de igual forma, a utilização das instalações e do material didático, no sentido de assegurar um relacionamento aberto e colaborante com as famílias e a articulação dos setores com os restantes níveis do centro educativo.

Nesta instituição exercem funções 23 professores do 1º CEB, 10 professores de enriquecimento curricular e 2 professores de educação especial. Quanto ao pessoal não docente é composto por 8 assistentes operacionais e 1 pessoa de programa ocupacional (POC).

Em relação ao número de pessoas que exerce na cozinha, não foi possível aferir uma informação precisa da quantidade das mesmas, uma vez que as refeições são confeccionadas diariamente por uma empresa, sendo que as funcionárias da cozinha e do refeitório trabalham de acordo com o horário estabelecido pela empresa.

Capítulo II – Caraterização dos grupos

1. Caraterização dos grupos de crianças

1.1. Sala dos 2 anos/laranja e turquesa

O contexto onde se teve a oportunidade de realizar a PES designava-se de sala dos anos/laranja e sala dos 2 anos/turquesa, sendo ambas as salas frequentadas por crianças com uma faixa etária entre os 2 e 3 anos.

A sala dos 2 anos/laranja era constituída por um grupo de 13 crianças. Este grupo tinha uma faixa etária compreendida entre os 2 e os 3 anos, sendo, portanto, um grupo homogéneo. Por outro lado, esta homogeneidade do grupo é corroborada, quando se verifica que ao nível das interações e capacidades adquiridas estão em níveis muito similares, ainda que se denotem ligeiras diferenças, no que concerne a capacidade de autorregulação. As crianças mostravam-se, na maioria dos dias, alegres e bem-dispostas, participativas e curiosas, embora algumas das crianças, por vezes, revelassem certos momentos de mau comportamento/agressividade. Este grupo demonstrava um ótimo relacionamento com as auxiliares, existindo vários momentos de trocas de carinho, e até mesmo circunstâncias em que as crianças pediam colo.

O foco de interesse destas crianças eram, essencialmente, as atividades que tivessem canções, imagens e histórias. Ao nível motor, o grupo demonstrava muita autonomia, como é espectável nesta faixa etária, embora existissem ainda crianças que demonstravam reduzida destreza na corrida, saltos e motricidade fina.

No que diz respeito à sala dos 2 anos/turquesa era constituída por 18 crianças, na faixa etária entre 2 e os 3 anos de idade.

Este grupo era muito energético e bem-disposto. As crianças gostavam de realizar novas descobertas e mostravam orgulho e interesse nas suas conquistas. Sendo do interesse da maioria das crianças o brincar ao faz-de-conta, entoação de músicas, audição de contos e jogos que impliquem movimento. É, sem dúvida, um grupo afetuoso, que, no geral, possui facilidade em expressar os seus sentimentos, recorrendo com frequência a demonstrações de carinho. Contudo, ressalvo um caso (José), que demonstra atitudes de agressividade com os seus pares, sendo muito complicado que o mesmo faça depois destes comportamentos um simples gesto de arrependimento ou pedido de desculpas.

De ressaltar um aspeto, extremamente positivo, do grupo, acerca da vulgaridade de vê-los a usar objetos de uso comum para outros fins, demonstrando assim a sua criatividade e interesse pela descoberta.

1.2. Sala dos 5 anos/azul

Este contexto onde foi realizada a PES era constituído por um grupo de 17 crianças, sendo 6 meninas e 11 meninos, todas elas com muita vontade de falar e serem ouvidas. Algumas apresentavam discursos egocêntricos e dificuldade em esperar a sua vez para falar. Dentro deste grupo existiam crianças com dificuldades na articulação, na construção da frase e com vocabulário reduzido, no entanto era um grupo extrovertido e participativo que adorava falar de si, da família, do que fazem fora da escola e nos fins-de-semana. Gostavam de verbalizar os seus gostos e preferências, o seu agrado ou desagrado.

Grande parte das crianças interessavam-se pela escrita de letras/nomes que conheciam e números, adoravam escrever e desenhar, gostavam de ouvir histórias e poesias, lenga lengas, trava línguas, entre outros, também gostavam de cantar e participar em danças de roda e outros jogos de movimento, alguns por sua iniciativa, outros por iniciativa do adulto.

Era um grupo que apreciava brincar ao faz de conta reproduzindo situações da vida diária, inventavam brincadeiras com materiais que encontravam à sua disposição,

revelando entusiasmo e prazer em participar em atividades de carácter motor e de jogo simbólico.

Este grupo de crianças era recetivo às solicitações do adulto, umas mais introvertidas, outras mais expansivas, mas todas se relacionavam bem com os adultos que conheciam, com os adultos que visitavam a sala e com todas os seus pares.

Algumas crianças demonstravam não saber brincar nas diferentes áreas e não conseguiam permanecer muito tempo na mesma área, verificando-se também a existência de crianças com dificuldades em manusear o lápis e a tesoura.

Nesta sala existia uma diversificação de atividades que podiam escolher. Assim, algumas crianças escolhiam escrever letras e números, outras desenhavam e recortavam, existia, ainda, as preferiam atividades de expressão dramática.

1.3. Sala do 1º ano

Aquando da PES no 1º CEB, tive a oportunidade de trabalhar no 1º ano de escolaridade, numa turma constituída por 25 alunos, onde 14 eram meninas e 11 eram meninos

A turma mostrava-se motivada para aprender, respondendo com entusiasmo e curiosidade às novas aprendizagens. Os alunos eram bastante participativos, respeitavam a vez de os colegas falar e não conversavam muito entre eles, o que facilitava o trabalho da professora cooperante no decorrer da sua aula.

O ritmo de trabalho era muito contínuo, o que simplificava o nível de gestão da turma. Desta forma, as aprendizagens fluíam com naturalidade, mostrando que a turma apresentava um desenvolvimento próximo. A turma foi aprendendo a ler e a escrever em simultâneo, apesar de um aluno revelar algumas dificuldades de aprendizagem, mas foi conseguindo acompanhar a turma, apesar do ritmo diferenciado com que o faz. Contudo, existiu um acompanhamento mais personalizado da professora, bem como um reforço positivo a cada conquista que conseguia alcançar, juntamente com a força de vontade, o esforço e o empenho do mesmo, foi notório que o seu distanciamento perante os seus colegas ficou cada vez mais reduzido, permitindo-nos confirmar que “aprender com os outros ensina-nos a viver com todos e a saber fazer melhor, porque só ensinamos o que também sabemos fazer e só somos quando aprendemos a interagir com os outros” (Cabeleira, 2013, p.14) ou dito de outra forma, todos influenciamos e somos influenciados nos múltiplos contextos da nossa vida. No que concerne, o processo de ensino aprendizagem estas influências ganham outra importância.

1.4. Sala do 4º ano

No que concerne a PES do 1º CEB, tive o privilégio de trabalhar com o 4º ano de escolaridade, sendo uma turma constituída por 24 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos.

Os alunos não tinham qualquer tipo de necessidades educativas especiais, apresentavam um desenvolvimento físico e psicológico normal e manifestavam grande interesse pela escola.

Eram na maioria provenientes de lugares próximos da escola, sendo a sua deslocação geralmente curta, realizando-a de carro e outros a pé.

A ocupação dos tempos livres desta turma era variada, como por exemplo ver televisão, praticar desporto, brincar, ir ao cinema, ao café, à catequese, ajudar em casa, ouvir música, conversar e passear.

A relação das famílias com a professora e a escola era boa, quando solicitada a ajuda/participação dos encarregados de educação estes demonstravam interesse em participar nas atividades.

Em sala de aula os alunos eram educados, alegres, companheiros e sempre dispostos a ajudar, contudo existia alguns conversadores que, por vezes, tinham de ser alertados para não destabilizarem o normal funcionamento das atividades.

Eram alunos assíduos, pontuais e muito participativos, quando gostavam dos temas colocavam questões e sugeriam atividades a realizar. Nos intervalos eram crianças bastante divertidas, aproveitavam para conversar e jogar vários jogos.

Capítulo III – Da creche ao 1º CEB...momentos de reflexão

1. Reflexões

1.1. Creche

A PES em contexto de Creche foi realizada numa IPSS em Penafiel. Antes de mais torna-se necessário salientar que quando iniciei esta experiência levava comigo alguns receios, um deles era o facto de nunca ter tido contacto com o referido contexto. Desta forma, sentia-me ansiosa e nervosa, uma vez que não tinha a noção do que seria

exigido nesta fase de ensino, bem como não percebia o funcionamento da instituição e do ambiente vivido nela.

Quando cheguei à sala onde fui inserida fiquei fascinada ao ver aquelas crianças tão pequenas, algumas delas esvoaçaram um sorriso outras mostraram-se envergonhadas, mas à medida que fui interagindo com elas, estas iam aproximando-se aos poucos de mim.

Nunca pensei vir a apaixonar-me tanto por esta faixa etária, na verdade penso que anteriormente não tinha a noção de como seria fascinante trabalhar com crianças nesta primeira fase, mas aos poucos fui descobrindo cada uma das crianças, como estas reagiam o modo de comunicarem, a forma como brincavam, do que gostavam e não gostavam. Todo este conhecimento que fui adquirindo, a par com a informação que fui procurando sobre todas essas descobertas foram-me tornando, cada vez mais, atenta e desperta para a importância da relação entre educador e criança. De certa forma, tive a possibilidade de desfazer pré-conceitos que tinha, relativamente às práticas desenvolvidas em Creche, assumindo, hoje, que “[...] tanto a criança como o educador necessitam de tempo para se adaptarem um ao outro e aprenderem a descodificar os sinais e comportamentos do outro. A continuidade de interações entre um determinado educador e a criança permite não apenas melhores cuidados como relações mais intensas e responsáveis [...]” (Portugal, 1998, p.181).

A primeira fase desta PES foi a observação, uma vez que através desta foi possível recolher informações acerca das crianças, neste sentido o educador deverá ser um frequente observador, sendo que a observação permite “revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc” (Parente, 2011, p.6).

Com a observação que fui realizando comecei por perceber o grupo de crianças, os seus interesses, bem como as características individuais de cada uma, sendo que neste contexto de Creche centrei-me essencialmente nas brincadeiras das crianças, se brincavam sozinhas ou a pares, quais os objetos que preferiam para as suas brincadeiras, como reagiam quando era colocada uma música, quais as crianças que necessitavam de objetos para dormir, entre outras coisas, tornando-se mais fácil quando chegou o momento de planificar, de forma que esta planificação fosse ao encontro dos interesses das crianças.

Nestes pressupostos, “a observação torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocadas para planear,

para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (Parente, 2011, p.6).

No que concerne à planificação, inicialmente existiu alguma dificuldade, para que esta fosse realizada em função dos interesses das crianças. Por um lado, impunha-se que a planificação atendesse aos momentos da rotina e, por outro deveria apresentar propostas educativas capazes de proporcionar experiências novas e diversificadas, não esquecendo as efemérides presentes nesta instituição e onde tinham grande relevância. Sobretudo porque, pude constatar que se comemoravam muitas efemérides e que os educadores realizavam em conjunto propostas à volta do tema em questão, porque, de certa forma, era expectável para a comunidade educativa, em geral e para os encarregados de educação, em particular que assim, acontecesse. Não obstante, considero que mesmo tendo de seguir determinadas temáticas consegui contornar a situação e colocar os interesses das crianças em primeiro lugar.

Ou seja, apesar de ter de explorar algumas efemérides com as crianças privilegiava sempre o interesse delas e a intenção pedagógica, sendo que para além de a planificação ser útil para espelhar os seus interesses, necessidades e o que seria necessário elas desenvolverem, serve também como guia para o educador, no sentido em que o orienta e para saber qual a sua intenção com cada proposta educativa apresentada, indo ao encontro de Moitas (2013 citado por Vitorino, 2015, p.49) quando refere que “a planificação é um guia de orientação que auxilia na concretização daquilo que anseia”.

Desta forma, a planificação consubstancia-se num guia de orientação e não temos de a seguir à risca e foi exatamente disso que me fui apercebendo no decorrer desta experiência em contexto de creche, que nem sempre o que está planeado acontece na realidade e como futura educadora devo ter a capacidade de alterar e ajustar a planificação. E foi balizada nestes pressupostos, que fazia e refazia as planificações, pois quando me apercebia que não estavam a ser significativas para as crianças ou por outro motivo com o qual me deparava, procedia aos ajustes numa tentativa de ir ao encontro dos interesses das crianças e dos objetivos que se pretendiam alcançar. Assim, estas situações que ocorreram permitiram-me compreender que devo encarar a planificação como algo flexível e que nem sempre se deve cumprir rigorosamente o que está planificado, desde que essas alterações sejam efetuadas em função dos interesses e necessidades das crianças, porque nada é estanque e não se podem antecipar ou prever todos os imprevistos numa planificação.

Outra barreira que tive de ultrapassar na PES foi ao nível da comunicação com as crianças neste contexto de Creche, pois nesta faixa etária funciona muito na base do sorriso, do olhar, mas principalmente do toque e do gesto, também a idade que elas tinham ainda não lhes permitia ter uma relação de muita proximidade com os colegas. Neste sentido, a minha abordagem passou pela brincadeira ao nível do toque e sons, mas por vezes tornava-se complicado compreender o que eles tinham ou queriam recordando-me que a educadora “não tem nada para lhes dizer e tem muito pouco que fazer juntamente com elas”, na medida em que a criança “está principalmente interessada em si mesma e nos seus próprios assuntos, e também no adulto, na medida em que este possa ajudá-la a resolver esses mesmos assuntos” (Gesell, 1943, pp.277-278).

Dificuldades à parte, foi notório durante a observação que a planificação deve ser realizada em função da rotina da criança, uma vez que o seu dia é organizado de acordo com uma sequência de acontecimentos, como o acolhimento, a brincadeira livre, o almoço, a higiene, a sesta e o lanche, pois segundo Serra (2004), a rotina leva a criança a ter noção do dia-a-dia, das atividades que o compõe e a desenvolver um maior controle sobre cada momento tornando-a mais segura.

E foi a importância da rotina que me despertou atenção, uma vez que com esta rotina a criança desenvolve um conjunto de capacidades que devem ser transformadas em aprendizagens para que sejam significativas no desenvolvimento da criança.

Assim, e baseando-me na experiência que tive no contexto onde realizei a PES é de salientar a importância que o educador assume na organização dos diversos momentos da rotina diária, desta forma o educador deverá transmitir segurança às crianças e permitir que as mesmas sejam bem aproveitadas para o desenvolvimento de cada uma, mas respeitando sempre as características do grupo.

Neste sentido, a organização do dia-a-dia deve ser previsível, para que a criança consiga prever o que irá acontecer de seguida, tornando-a mais segura, porque “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados é mais provável que a criança se sinta segura e confiante. Saber o que irá acontecer no momento seguinte, por exemplo, quando acorda da sesta, ajuda a criança a sintonizar-se com o ritmo do dia” (Freitas, 2016, p.137).

E face ao que foi dito, os momentos de rotina diária são benéficos para o desenvolvimento da autonomia da criança, e por isso devem ser valorizados, sendo que durante estes momentos a criança aprende a respeitar o outro, interage com os colegas, criam hábitos de higiene, ou seja, desenvolvem-se de diversos níveis.

Relativamente às propostas educativas apresentadas, foram pensadas e realizadas de forma a ter significado para as crianças e sempre concebidas tendo em conta o seu desenvolvimento, porque como mostra Portugal (2011, p.14) “caberá a cada profissional conhecer o seu contexto e deixar a sua marca individual na construção de práticas pedagógicas de qualidade”.

As propostas educativas foram realizadas em grande grupo e pequeno grupo, para desta forma conseguir perceber qual o grau de desenvolvimento das crianças nas tarefas, assim, enquanto futura educadora, sinto que foi importante visualizar as propostas educativas em pequeno grupo, pois permitiu-me conhecer melhor as crianças, mostrando-me perspetivas que não eram visíveis em grande grupo, também permitiu um maior contacto entre as crianças e o adulto, porque elas podiam experimentar durante mais tempo os materiais das propostas educativas, corroborando Portugal (2011, p.8) quando sugere que “o tamanho do grupo e o ratio adulto-criança é importante, pois grupos pequenos permitem mais intimidade e segurança, permitindo oferecer cuidados mais individualizados e inclusivos”.

Neste registo, no decorrer deste percurso consegui observar o desenvolvimento das crianças a vários níveis, sendo que aproveitei ao máximo os momentos com elas, interagindo e brincando de forma a proporcionar-lhes aprendizagens significativas e a retirar aprendizagens significativas para mim enquanto futura educadora.

1.2. Jardim de Infância

Na PES em contexto Jardim de Infância fui compreendendo que uma instituição com esta faixa etária acaba por representar a futura sociedade, uma vez que a sua função é oferecer à criança um leque de oportunidades para se desenvolver plenamente, de forma que um dia possa ser um cidadão não só autónomo como ativo na sociedade onde esta inserido.

“A Educação Pré-Escolar, tal como está estabelecida na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como «a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida»” (ME, 2016, p.5).

Na minha perspetiva enquanto futura educadora a EPE deve ser encarada numa intenção de dar à criança a oportunidade de descobrir o mundo, partindo deste contexto

em que é um membro de uma microsociedade em que todos são valorizados na sua individualidade, onde se considera o desenvolvimento progressivo de cada um, assentando em valores democráticos, de solidariedade, igualdade, liberdade de expressão e autonomia, como está explanado no artigo 10º nos princípios pedagógicos da Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro:

“a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança [...]; b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos [...]; c) Contribuir para a igualdade de oportunidades [...]; d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais [...]; e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas [...]; f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança [...]; h) Proceder à despistagem de inadaptações deficiências ou precocidades [...]; i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo [...]” (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Neste sentido, é importante perceber que tipo de sala teremos de dispor para as crianças, uma vez que esta deve ser um cenário estimulante, capaz de facilitar e incutir múltiplas possibilidades de ação, de forma a ampliar as suas vivências de descoberta e consolidação de experiências, assim os materiais constituem uma condição básica para que o bem-estar emocional da criança e o enriquecimento da linguagem sejam exequíveis.

Durante este percurso no Jardim de Infância foi notório que as rotinas tal como na Creche continuam a ser um ponto fulcral, uma vez que permitem à criança fazer a previsão do que advirá no seu dia, logo consegue prever o que vai acontecer e pode desta forma se organizar mentalmente.

“Uma rotina diária no jardim-de-infância, coerente ao longo do tempo dá às crianças [...] um modo específico de compreender o tempo. [...] uma rotina coerente é uma estrutura. Liberta igualmente crianças e adultos da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir e permite-lhes usar as suas energias criativas nas tarefas que têm entre mãos. [...]” (Hohmann, 1995, p.81).

Assim, no decorrer desta PES fui percebendo que o enfoque da rotina não estava tão centrado na higiene e na alimentação, mas sim nas atividades específicas de cada dia, onde se realizava uma articulação com as diferentes áreas de conteúdos: Formação Pessoal e Social, Expressões e Comunicação e o Conhecimento do Mundo. Neste sentido,

as áreas de conteúdo da sala são um local de aprendizagem, por isso devem conter materiais que as caracterizam e que façam a criança incorporar diferentes aprendizagens.

Nestes pressupostos, nas práticas futuras devo ter a capacidade de perceber a importância das diferentes áreas e qual o melhor partido que poderei retirar delas em função das crianças, por isso em relação à área de Formação Pessoal e Social entendo que esta tem por base educar a criança para a independência e autonomia, apostando na igualdade, respeitando as diferenças de todos os elementos de um grupo, aceitando-os num mesmo grupo democrático em que todos possam desenvolver a sua identidade pessoal no grupo. Desta forma, é “considerada como área transversal, pois tendo conteúdos e intencionalidades próprias, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim-de-infância. Esta área incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitem às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (ME, 2016, p.6).

Em relação à área de Expressões e Comunicação, abarca os domínios das expressões (motora, dramática, plástica e musical), da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática, sendo que esta área é “entendida como área básica, uma vez que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (ME, 2016, p.6).

A área do Conhecimento do Mundo introduz na vida da criança os principais conceitos das ciências, assim é neste contexto que se deve partir da curiosidade sobre o que a rodeia, quer do mundo físico, quer do mundo social, na medida em que: “desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (ME, 2016, p.9).

Deste modo, as experiências que são vividas devem ter como foco levar a criança a aprender, a observar e a experimentar, aguçando a sua curiosidade e potenciando um olhar crítico sobre o mundo que a rodeia.

Contudo, para ser funcional é necessário estabelecer uma rotina diária no Jardim de Infância, onde este auxilia a criança a compreender o que se vai acontecer num preciso momento e noutro a seguir, conseguindo entender o conjunto de sequências de forma a segui-las e compreendê-las.

Neste sentido, o educador deve proporcionar à criança diferentes atividades ao longo da semana, sendo estas estruturadas sob a forma de rotinas e que podem ser

negociadas em grande grupo. Tornando-se notório a importância das rotinas diárias no Jardim de Infância e que segundo Hohmann e Weikart (2011, p.224) “oferecem às crianças uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender e aos adultos, a organização de tempo com elas, de modo a oferecer-lhes experiências de aprendizagem ativa e motivadora”.

Portanto, ao estabelecer uma rotina no Jardim de Infância proporciona segurança e aprendizagem, permitindo à criança gerir o seu tempo. Esta rotina deve ser flexível e só deve ser alterada quando necessária, sendo que sempre que sofre ajustes todos devem ser informados desta alteração. Desta forma, a rotina permite a obtenção de um ambiente ordenado em que se pode observar as crianças em ação, dar apoio à ação e recolher informações para posteriormente planificar e melhorar a interação entre educadora, pares e a equipa educativa.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar⁴ o educador deve observar, planear, agir, avaliar e onde a estabilização de uma rotina educativa proporciona à criança segurança e capacidade em gerir o seu tempo de forma a saber o que faz e o que possivelmente vai fazer a seguir (ME, 2016).

Em relação à interação referida anteriormente esta é pertinente uma vez que promove a aquisição de novos conhecimentos gerais, os quais são adquiridos pelas experiências conjuntas, uma vez que a troca de ideias entre as crianças é importante, pois a criança vai evoluir enquanto ser ativo e social e vai aumentar o seu potencial cognitivo, sobretudo porque “[...] as crianças e os adultos são ativos e interativos, pois, num ambiente de aprendizagem pela ação, quer as crianças, quer os adultos agem, pensam e resolvem problemas no seu dia-a-dia. As crianças são ativas na escolha dos seus materiais das atividades e dos colegas de brincadeira e os adultos são ativos na forma de apoiar e participar na experiência de aprendizagem iniciadas pelas crianças, bem como no planear de experiências de grupo e sua concretização” (Hohmann & Weikart, 2011, p.51).

Para uma melhor aprendizagem é importante que as relações criança/criança, criança/adulto sejam sustentadas e nunca desvalorizadas, pois mesmo que se pense que o ser humano é individual, tudo aquilo que ele constrói foi a partir da sua relação com o outro.

⁴ Doravante designada de OCEPE

1.3. 1º ano

A PES no 1º ano do 1º CEB começou com alguns dias de observação, uma vez que observar “é um processo cuja função primeira, imediata, consiste em recolher informações sobre o objeto tomado em consideração” (Damas & Ketele, 1985, p.11), assim ao observar este contexto onde fui inserida permitiu-me perceber tudo o que envolve o grupo, bem como “obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças [...] obter dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar” (Parente, 2002, p.169).

A primeira impressão desta turma é que eram crianças disciplinadas, algumas com faltas de regras, no entanto considerando que é uma turma do 1º ano, posso considerar uma situação normal, uma vez que ainda apresentam alguns hábitos e dinâmicas diferentes, associadas ao pré-escolar. Por vezes, para se conseguir desenvolver uma tarefa era necessário relembrar quando terminava essa tarefa e quando começava a outra, uma vez que estavam habituadas a horários mais flexíveis, assim era essencial ir recordando os alunos de quanto tempo dispunham para a realização da tarefa, de forma a conseguirem cumprir os objetivos estabelecidos.

Ao observar a prática da professora cooperante, apercebi-me que esta recorria frequentemente aos manuais adotados, sendo que para a consolidação da informação transmitida recorria a fichas de trabalho. No entanto, “Embora os manuais escolares sejam instrumentos de trabalho muitos utilizados por docentes e estudantes, são construídos e dirigidos, preferencialmente, aos primeiros, uma vez que é ao coletivo docente que compete decidir o manual a adotar em cada escola” (Morgado, 2004, p.46).

A relação que estabeleci com a turma deveu-se muito à minha postura descontrainda, não querendo com isto dizer que permiti a falta de respeito ou a indisciplina, mas sim de respeito mútuo construído por uma relação próxima, sustentada na democracia e respeito da individualidade, valorizando o que cada um é e as suas capacidades, pois assumo que “a sala de aula não é um exército de pessoas caladas nem um teatro onde o professor é o único ator e os alunos, espectadores passivos. Todos são atores da educação. A educação deve ser participativa” (Cury, 2003, p.125).

Outra fase desta PES foi a planificação, um pilar para a vida do professor, porque “conduz as situações educativas que se caracterizam por um encadeamento harmonizado de ideias, atividades e interações” (Arends, 2008, p.53) e, ainda segundo o mesmo autor, suporta diversas vantagens, uma vez que permite ao professor tomar decisões fulcrais

para o ensino, na medida em que tem em consideração as capacidades e os conhecimentos prévios dos alunos de modo a realizar uma adaptação das atividades planificadas.

Segundo Arends (2008, p.101) “a planificação do professor é um processo multifacetado e contínuo que abrange quase tudo o que os professores fazem”, uma vez que o professor quando planifica a sua aula nem sempre consegue seguir esse plano, sendo que podem surgir imprevistos, como uma dúvida dum aluno e a qual obriga a uma alteração desse mesmo plano. Assim, quando isso surge, o professor deve estar preparado para realizar a alteração sem comprometer as competências que pretende desenvolver.

Tal como refere Azevedo (2000, p.18) “é difícil cumprir fielmente as previsões iniciais, na medida em que surgem múltiplos imprevistos durante o processo” de ensino, e por isso a planificação deve ser usada para orientar as práticas, sujeitando-se a alterações, corroborando Estrela (2002, p.9), ao enfatizar que a planificação é “um inventário e organização de objetos, conteúdos, métodos, meios e processos de avaliação (...) conjunto estruturado e detalhado de metas de trabalho, permitindo ao professor, organizar as suas atividades”, ou seja, auxilia o professor a regular o período de trabalho nas tarefas que decorrem na sala de aula.

Neste sentido, durante as PES nem sempre foi possível seguir meticulosamente o que estava planificado, devido a dificuldades manifestadas, pelos alunos, no decorrer da apresentação de alguns conteúdos por parte dos docentes. Este meu percurso não se baseou, apenas na planificação das aulas, mas também no ensino/aplicação das mesmas, na turma do 1º ano, indo ao encontro da aceção de Roldão (2003, p.43) quando refere que intervir é “mobilizar conhecimento e capacidades várias, articulá-los e usá-los adequadamente face a uma situação (...) é o que constitui a essência da competência”.

Desta forma, neste percurso fui aprendendo a procurar um equilíbrio na minha postura em sala de aula que se foi revelando bastante proveitosa, uma vez que penso ter conseguido manter a sala com um ambiente saudável, acolhedor, onde todos podiam participar ativamente na aula, sem nunca esquecer a importância da ordem, estabelecendo, por isso e para isso, limites que fossem claros para os alunos.

Assim, as atividades que foram colocadas em prática para além da sua intencionalidade pedagógica, também ajudaram a desenvolver uma relação pedagógica positiva com as crianças, percebendo que estas se adaptam às diferentes posturas do professor, aprendendo a respeitá-lo e a aceitar as suas qualidades e defeitos, sendo que o professor também deve fazer igual exercício, relativamente por forma a contribuir na

formação de pessoas mais responsáveis e críticas em relação às suas atividades e dos colegas.

Neste sentido, importa conhecer os alunos individualmente, percebendo que cada um com a sua especificidade e personalidade forma a turma e desta forma “o professor deveria aproveitar todas as oportunidades para aproximar-se dos seus alunos, individualmente, a fim de melhor senti-los em suas realidades existenciais, seus estudos, suas oposições, suas vidas particulares, seus sucessos, suas dificuldades... Assim, os alunos sentiriam notados e estimados, e o professor, os momentos necessários, poderia oferecer orientação mais eficiente” (Nérici, n/d, p.625).

1.4. 4º ano

No que diz respeito à PES do 4º ano do 1º CEB, e analisando as práticas que foram realizadas, tendo atenção na conceção e desenvolvimento do currículo, existiu uma preocupação constante em mobilizar os conhecimentos científicos que possibilitavam a integração das competências.

Assim, este contacto com a prática pedagógica foi fundamental, uma vez que possibilitou a mobilização dos conteúdos teóricos aprendidos para o contexto real. Sendo que existem bastantes conceitos que são importante e que estão relacionados com o ato de ensinar, como o conceito de “ensino”, que para Altet (2000, p.13) se traduz num “processo interpessoal, intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal, o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e garantir o sucesso da aprendizagem”, revelando-se num método interativo de comunicação, entre o professor e o aluno. Outro conceito é o de ensino-aprendizagem, isto é, “sistema (...) com objetivos que o professor, a partir da sua planificação, tenta realizar com os alunos na aula, por meio de uma série de sucessivas adaptações. (...) O processo de ensino-aprendizagem na sala de aula é grandemente mediatizado pela linguagem, pela reflexão, pela afetividade, pelos hábitos sociais” (Altet, 2000, p.39).

Ao longo do estágio fui constatando que, por vezes, não existia tempo de fazer tudo o que estava planificado, talvez o facto do comportamento menos ajustado de alguns alunos em determinados momentos, tivesse descontrolado o tempo, levando-nos a desenvolver estratégias para contornar essas situações, nomeadamente recorrer a reforços positivos para “reconduzir” o trabalho.

Em relação à integração do currículo ao longo da PES procurei criar práticas de promoção de aprendizagens pertinentes que contribuíssem para a aquisição de

competências em todas as áreas que fazem parte deste nível de ensino através da interdisciplinaridade.

No que concerne a área de Português, e como a turma era bem-sucedida nesta área, elaborei atividades que estimulassem e motivassem a turma, de forma a promover respostas concretas e concisas sobre determinado assunto, estando estes sempre dentro dos conteúdos programáticos, permitindo a aquisição de competências a nível de linguagem escrita e diversificar/enriquecer o vocabulário. De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto o professor do 1º CEB:

a) “Desenvolve nos alunos as competências de compreensão e de expressão oral, mobilizando conhecimentos científicos relativos aos processos através dos quais se desenvolve a linguagem e se realiza a comunicação interpessoal”; b) “Promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral”; c) “Incentiva a produção de textos escritos e integra essa produção nas atividades de aprendizagem curricular, levando os alunos a mobilizar diversas estratégias para a aprendizagem da escrita, servindo-se de materiais e de suportes variados”; d) “Incentiva os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura tura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades”.

Nesta linha de pensamento, fui desenvolvendo a prática ambicionando promover atividades importantes para o desenvolvimento destas competências.

Na área da Matemática, promovi um trabalho que fosse ao encontro do interesse dos alunos, simulando situações do seu quotidiano com recurso a vários materiais, por forma a contribuir na consecução das competências a atingir, não esquecendo as necessidades e dificuldades de cada um. O mesmo decreto de lei mostra que o professor do 1º CEB: a) “Promove nos alunos o gosto pela matemática, propiciando a articulação entre a matemática e a vida real e incentivando-os a resolver problemas e a explicitar os processos de raciocínio”.

Na área do Estudo do Meio o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, alude que o professor do 1º CEB “envolve os alunos em atividades de índole experimental e de sistematização de conhecimentos da realidade natural, nomeadamente os relativos à natureza da matéria, ao sistema solar, a aspetos do meio físico, aos seres vivos e ao funcionamento, saúde e segurança do corpo humano” e nesta linha de pensamento

procurámos desenvolver atividades experimentais, capazes de promover discussões e a curiosidade sobre o mundo que os rodeia.

As expressões são importantes neste ciclo de ensino e nem sempre são trabalhadas, uma vez que estas pelo seu caráter lúdico facilitam a aprendizagem das crianças e o interesse pelas mesmas. Assim, nas atividades lúdicas, a criança dentro e fora do ambiente escolar explora a sua criatividade, melhorando a sua conduta e autoestima no processo de alfabetização e de aprendizagem das atividades do dia-a-dia. Neste sentido, fui desenvolvendo, neste percurso algumas atividades nas diferentes expressões, sempre em articulação com as restantes áreas do conhecimento.

A criança ao brincar desenvolve aspetos que serão úteis na sua vida adulta, uma vez que esta, tendo um desenvolvimento saudável, quando for adulta terá estabilidade emocional, saberá respeitar regras, será uma pessoa motivada nos seus objetivos, terá conhecimento sobre a personalidade das outras pessoas e saberá ser tolerante às diferenças.

Importa ainda ressaltar que na concretização desta última PES sofremos enormes constrangimentos, decorrentes da situação provocada pelo surto de COVID-19 que, ao atender às recomendações da Direção Geral de Saúde (DGS) para atenuar o risco de transmissão, passou as atividades letivas de um registo de ensino presencial para um registo de ensino totalmente à distância. Face a esta contingência, houve a imposição de se adaptar as metodologias de trabalho, no sentido de se responder aos desafios emergentes, nomeadamente uma galopante adaptação ao distanciamento social obrigatório.

Este ensino à distância caracterizou-se por criar uma separação física entre professor e aluno, no entanto esta separação não foi planeada apenas sucedeu devido à situação de emergência que se viveu nesse momento, acabando por se impor como metodologia de trabalho, em alternativa à existente. De salientar que este formato de ensino face à pandemia da doença COVID-19 é um formato de ensino à distância de emergência e não pode ser equiparado ao conceito já existente de ensino à distância.

Portanto, com este novo ensino houve a tentativa de dar continuidade ao trabalho desenvolvido nas escolas, transportando para a distância os conteúdos e o formato das aulas presenciais, dentro do possível, mantendo também os alunos em aulas síncronas segundo os horários que já tinham sido estabelecido. Contudo os materiais existentes não estavam construídos para estes moldes e tiveram de ser adaptados num curto período de

tempo e neste sentido, em parceria com a professora cooperante, fomos adaptando as metodologias, as ferramentas e os materiais.

Posto isto, uma planificação de uma aula à distância deve conter os objetivos e os conteúdos a serem ensinados, bem como os materiais de apoio necessários para a sua aprendizagem, no entanto o recurso à diversidade de atividades disponíveis irá permitir que o aluno utilize diferentes competências na sua aprendizagem do conhecimento, como também irá minimizar a sua desmotivação no estudo solitário, sendo que fomos trabalhando com o grupo sempre nesta linha de pensamento.

Desta forma, a planificação do processo de ensino e aprendizagem num determinado período ou conteúdo deve ter informações claras, para que o aluno as consiga realizar de uma forma autónoma e sem muitas dificuldades, esta planificação também deve prever os modos, os momentos e os tipos de avaliação previstos a realizar.

Contudo, nos modelos desta nova forma de ensino é normal existirem os guiões pedagógicos do programa curricular ou de conteúdo, o qual deve indicar ao aluno com precisão os objetivos, as competências a demonstrar, as leituras a fazer e as atividades que têm de realizar num determinado período de tempo, sendo que ao professor compete criar para as atividades o tipo de avaliação a ser realizada. Ou seja, cada atividade solicitada o professor deverá determinar o tipo de avaliação, logo nunca deixará de considerar que a avaliação faz parte do processo de aprendizagem, seja ela qual for.

De forma a terminar esta reflexão pretendo ainda tocar num ponto que na minha perspetiva, enquanto futura professora, é importante, porque apesar de estarmos a passar por um momento diferente não devemos nunca negligenciar a manutenção e/ou a criação de laços na aprendizagem. Assim, este ensino à distância não deve retirar a importância da relação construída entre professor e os alunos, pelo contrário esta distância deve proporcionar uma postura mais atenta do professor para o aluno, por isso no decorrer das aulas síncronas, onde existe um contacto visual, o professor deve realizar pequenas pausas de forma a verificar se todos estão a conseguir acompanhar e talvez crie aqui uma solução para não se distraírem neste novo contexto.

O professor também deve partilhar com os alunos os conteúdos das aulas antes das mesmas acontecerem, para que os alunos consigam seguir o discurso do professor com mais facilidade. No entanto só isto não chega, também é necessário envolvê-los, pedindo-lhes que respondam a determinadas questões e ainda podemos e devemos pedir que os alunos comentem a resposta de um colega. Assim, as aulas síncronas devem ter uma dinâmica que permita o contacto mais próximo entre todos, não devendo ser solitário. Por

isso, deve-se incentivar os trabalhos de grupo, através de *chats*, fóruns ou até mesmo mensagens diretas para que os alunos consigam trocar ideias entre si e se sintam ligados. Aliás, estas foram algumas das estratégias que se tentaram implementar durante a PES.

Creemos que, este ensino à distância poderá criar, de uma forma ou de outra, a falta de relação humana, a qual era cultivada todos os dias na escola e na sala de aula, onde existiam interações que os alunos viviam com os seus pares e os professores, o convívio nos intervalos. Tudo isto não é substituível com este ensino à distância, mas de forma a mitigar toda esta situação é importante que o aluno sinta e saiba que o professor está disponível para falar sempre que for necessário através do recurso mais viável para ambos, desta forma o aluno irá perceber que do outro lado existe uma postura afetiva e que o professor continua interessado com os seus progressos na aprendizagem, mas é importante ter a noção que é difícil para o professor criar uma experiência igual de aprendizagem para todos.

Considerações finais

Ao longo do meu percurso de formação inicial procurou-se conhecer, mobilizar e refletir sobre documentos teóricos e legais que regulam, orientam e sustentam a prática educativa, pois segundo Nóvoa (1992, p.28) é necessário estabelecer “novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico (...) a formação passa por uma reflexão crítica sobre a utilização de novos modos de trabalho pedagógico (...) e por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”.

Assim, nos documentos analisados foi-se tomando consciência que o sistema educativo português dá ao cidadão o direito à educação garantindo o princípio da liberdade de aprender e ensinar (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), concede a obrigatoriedade à frequência do ensino entre os 6 e os 18 anos de idade, podendo integrar crianças em regime especial com 5 anos, desde que completem os seis anos até 31 de dezembro. De ressaltar, também os aspetos presentes na Lei de Bases do Sistema Educativo⁵, ao expor que o sistema se reconhece como sendo um conjunto de meios que proporcionam o direito à educação e a garantia de uma formação orientada para “favorecer o desenvolvimento da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Logo prevê a equidade nas oportunidades de aprendizagem para todos os cidadãos portugueses, bem como a articulação entre os diferentes ciclos. É relevante mencionar os aspetos consagrados na LBSE alusivos à Educação Pré-Escolar⁶ e ao 1º CEB, onde se constata que a EPE não é obrigatória, sendo o 1º CEB a primeira etapa da educação escolar obrigatória. No entanto é fundamental que ambos os níveis educativos tenham profissionais competentes capazes de alcançar o pretendido, como o desenvolvimento holístico e a expansão da educação para todos os cidadãos.

Nesta linha de pensamento, o objetivo principal do docente é apoiar e fomentar o desenvolvimento holístico e equilibrado das crianças, mas para contribuir na concretização deste objetivo o professor deve conhecer as características motoras, sociais, psicológicas, cognitivas e linguísticas da realidade do seu grupo. Porém o desenvolvimento dessas características acontecem na interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social (CNE, 2009).

⁵ Doravante designada de LBSE

⁶ Doravante designada de EPE

Posto isto, em relação à maturação biológica da criança Piaget (Shaffer, 2005) defende que o desenvolvimento se encontra dividido em quatro estádios: sensório-motor (0 aos 2 anos), pré-operacional (2 aos 7 anos), operações concretas (7 aos 11 anos) e das operações formais (a partir dos 11 anos). O primeiro estágio que Piaget defende é o sensório-motor, sendo caracterizado como um estágio onde a criança desenvolve as suas capacidades cognitivas iniciais e que as vai aperfeiçoando à medida que surgem novas capacidades nas fases seguintes, as características mais visíveis neste estágio é o desenvolvimento da permanência do objeto (Idem, 2005). O segundo estágio de Piaget é o pré-operacional, que está subdividido em dois sub estádios, onde tem em conta o desenvolvimento integral da criança nesta faixa etária: o período pré-conceitual, sendo um período onde demonstra ser capaz de pensar acerca do passado e reconstruí-lo, no período intuitivo é menos egocêntrica e aprimora a sua capacidade de classificar objetos, em consonância com atributos visualmente perceptíveis (Idem, 2005). O estágio das operações concretas abrange toda a idade do 1º CEB, este caracteriza-se por ser o estágio onde adquirem rapidamente as operações cognitivas, que futuramente aplicam quando pensam acerca de objetos e experiências que vivenciaram.

Depois de Piaget surgem as teorias de Vigotsky, defendendo que é essencial para a aprendizagem o relacionamento com o outro, sendo mais importante do que o estado de maturação da criança, no entanto é de ressaltar a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), sendo esta defendida por Vigotsky (1989), onde abrange tudo o que a criança consegue realizar autonomamente, simultaneamente com tudo o que ela faz com a ajuda de um adulto ou com o apoio dos seus pares, por isso é essencial que o educador e o professor identifiquem a ZDP da criança, onde a estimule a obter novas aprendizagens, permitindo que atinja níveis de desempenho que sem ajuda não conseguiria.

A família de acordo com Polonia e Dessen (2005) aparece em toda a ação pedagógica como um fator fundamental, pois parece contribuir e promover o desenvolvimento da criança. No entanto, o meio social onde estão inseridas, bem como todas as interações presentes na relação pedagógica são um fator de grande importância e que deve ser analisado pelo educador de infância⁷ e pelo professor do 1º CEB, uma vez que ajudam a definir as estratégias mais adequadas para o seu desenvolvimento.

⁷ Doravante designada de EI

Para Brofenbrenner (1996), a criança vive das interações existentes no mundo ecológico que se subdivide em vários níveis: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema. Assim, do microssistema fazem parte os contextos imediatos da criança, como a família, a escola e o grupo de amigos. No mesossistema temos as interações entre dois ou mais contextos do microssistema, tais como as relações que se estabelecem entre a família e a escola ou entre a escola e o grupo de amigos. O exossistema envolve as relações onde a criança não participa ativamente, como o local de trabalho dos pais ou a escola dos irmãos. O macrossistema são todos os outros ambientes existentes, como o sistema de valores, crenças ou estilos de vida (Idem, 1996). Portanto, os diferentes contextos acabam por se influenciar entre si, relacionando-se uns com os outros e cooperam para a construção da personalidade da criança, sendo relevante que o educador e o professor devem ter em atenção todos os fatores apresentados, observando a criança como um todo e refletindo acerca das práticas educativas de forma sustentada e com recurso ao que observou.

Posto isto, o docente tem de ter presente as diversidades dos contextos sociais das crianças, de forma a proporcionar-lhes uma equidade nas oportunidades de aprendizagem, sendo que essa equidade só é possível de se realizar com uma diferenciação pedagógica que, na aceção de Tomlinson (2008), acomoda com os esforços do docente em responder à diversidade das crianças do seu grupo. Assim que um docente adapta ou modifica a sua forma de ser para criar uma melhor situação de aprendizagem possível, ele encontra-se no processo de diferenciação da sua pedagogia. Sendo que, este autor também defende que o docente deve começar a ensinar no nível em que as crianças se encontram, por isso o docente deve ter em atenção o nível de desempenho de cada uma, os seus interesses e modos de aprendizagem. No entanto, o percurso da prática educativa nos diferentes contextos, educação de infância e 1º CEB, caracterizou-se por uma intencionalidade educativa baseada num ciclo de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, partindo-se, sempre que possível, dos interesses das crianças em ambos os contextos educativos com a intenção de tornar a aprendizagem significativa para os grupos.

No percurso da PES pudemos aferir que todas as crianças do grupo se encontravam em diferentes níveis de aprendizagem, com isto reforça-se a importância da necessidade de compreender a mesma como sendo um ser individual e com características próprias, distinguindo-a dos seus pares. Por isso o EI e o professor têm a incumbência de garantir que todas as crianças se sintam motivadas e desafiadas nas diversas atividades, onde procuram dar respostas a todas. No entanto, no 1º CEB devido ao número de

crianças existentes por grupo, realizar uma diferenciação pedagógica poderá ser um desafio extremo para o professor, uma vez que tem de ser criativo, dinâmico e ter disponibilidade para planificar estratégias e aulas de forma a responder às especificidades de cada criança (Arends, 2008).

Assim, e seguindo os princípios das teorias de Piaget, Vigotsky e Bronfenbrenner, atento que as abordagens construtivistas e sócio construtivistas emergem como a forma de obter momentos de aprendizagem ativa e significativa, uma vez que relacionam os novos conhecimentos e novas abordagens com as que já existem, permitindo que as crianças relacionem e reflitam sobre elas próprias com outras pessoas. O construtivismo antecipa a existência de conhecimentos prévios em relação ao conteúdo abordado, permitindo que o sujeito produza novos significados ao estabelecer relações com sentido, entre os conhecimentos prévios e o conteúdo novo. Na perspetiva cognitivista de Ausubel (2003) as aprendizagens que as crianças realizam devem integrar-se na estrutura do conhecimento de forma significativa, relacionando novas aquisições com aquilo que já sabe, onde resultam em aprendizagens significativas, por isso não constroem conhecimento de uma forma isolada e descontextualizada, tem de haver uma interação entre os conhecimentos e o meio para que as aprendizagens sejam significativas.

Reforça-se que o construtivismo é uma perspetiva da pedagogia que defende que as crianças devem construir o seu próprio conhecimento, investigando, refletindo e procurando ativamente as informações necessárias, de acordo com Piaget elas possuem uma curiosidade própria a qual lhes dá ferramentas para analisar e compreender o mundo, onde o papel do docente é proporcionar experiências que permitam manipulação, questionamento e comparações com experiências anteriores (Arends, 2008).

Nesta linha de pensamento, a maneira mais correta de realizar a ação pedagógica é através da aprendizagem pela e para a ação, no sentido em que o docente é apenas um mediador e coorientador da ação pedagógica, na qual a criança tem um papel principal e ativo no desenvolvimento dos seus conhecimentos e na relação com os conhecimentos prévios que possui (Dewey, 2002).

Em relação ao perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) este defende que o educador e o professor devem atuar para o desenvolvimento da criança, sendo necessário a construção de aprendizagens integradas, onde é da responsabilidade do docente a organização do ambiente educativo, tal como a construção do currículo, assim deve planear a rotina diária com flexibilidade para sempre que for

necessário alterar o planeado de forma a responder às especificidades individuais de cada criança. Este perfil enuncia quatro dimensões comuns à atividade docente dos diferentes níveis educativos, sendo estas a dimensão profissional e ética, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e a relação com a comunidade e do desenvolvimento profissional ao longo da vida. No entanto, este decreto ainda regula o perfil específico do docente para a EPE, 1º, 2º, 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, onde o anexo n.º 1 e 2 dizem respeito ao perfil específico do EI e do professor do 1º CEB. Nestes dois níveis de educação, segundo este decreto, existe uma diferença, uma vez que o educador pode conceber e desenvolver o currículo de acordo com as crianças do seu grupo, enquanto o professor do 1º CEB não constrói o currículo, a sua conceção pertence ao Ministério da Educação, embora tenha autonomia para poder gerir esse currículo em função do seu grupo de alunos. Segundo Roldão (1999, p.26) a gestão curricular tem de ser da responsabilidade das “escolas e dos professores concretos, trabalhando profissionalmente para uma determinada comunidade com o seu conjunto concreto de alunos”.

Para Zabalza (2000, p.12) “o currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar”, ou seja, um conjunto de conhecimentos e valores fundamentais a serem trabalhados na escola, ano após ano, assim o currículo é considerado um amontoado “de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p.24). Por isso, o currículo deve ser entendido como um conjunto de aprendizagens que socialmente pretende-se e espera-se que a escola promova e garanta a todos os cidadãos, possibilitando desenvolver nas crianças diversas competências, onde as quais serão úteis para os percursos pessoais (Roldão, 1999). Segundo a mesma linha de pensamento Diogo e Vilar (2000, p.16) defendem que o currículo deveria ser organizado e desenvolvido em redor das crianças e “das suas características sócio-culturais, cognitivas, dos seus interesses e motivações”, por isso o profissional da educação de adaptar ou até mesmo reconstruir o currículo de acordo com as características do seu grupo.

Na LBSE, lei n.º 46/86 de 14 de outubro, o EI e o professor do 1º CEB devem ter a responsabilidade de formar cidadãos respeitadores dos outros e das suas ideias, capazes de julgar com espírito crítico e criativo o seu meio social, mas para ocorrer essa formação é importante referir as aprendizagens fundamentais de educação baseadas no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI

coordenada por Delors et al. (1996), por referirem que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, as quais serão os pilares ao longo da vida humana: aprender a conhecer, permitindo a aquisição de instrumentos de compreensão; aprender a fazer, para agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, de forma a cooperar com os outros em todas as atividades humanas e aprender a ser, conceito transversal que inclui todos os outros. Perante isto o EI e o professor têm um papel de mediadores do processo ensino e aprendizagem, estimulando o pensamento crítico e reflexivo da criança, tal como as capacidades de criar, reconstruir, comunicar e contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática.

Posto isto, é essencial que ambos os níveis educativos tenham profissionais qualificados e capazes de promover o desenvolvimento holístico e a expansão da educação para todos. A EPE é opcional, sendo notório neste nível de educação para o seguinte nível alguma falta de articulação, apesar de as OCEPE (ME, 2016) referirem essa mesma articulação, fundamentando a importância da EPE, ao concederem ferramentas para o desenvolvimento integral da criança e facilitar a sua transição para o 1º CEB. Assim, a continuidade existente entre os dois ciclos de estudos reforça e fundamenta a importância existente na ativação dos conhecimentos prévios, por isso a nova etapa deve ser construída a partir do que já sabem e do que são capazes de fazer de forma a o percurso educativo possa ser coerente e harmonioso.

Parte II- Componente Investigativa

Capítulo I – Enquadramento teórico conceptual

1. A Educação Pré-Escolar

Segundo a Lei-Quadro n.º5/97, de 10 de fevereiro a EPE é a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação”, com esta universalidade o Estado tem de garantir a existência de uma rede de EPE onde permite inscrever todas as crianças por ela abrangidas e de assegurar que essa frequência é gratuita (Lei n.º 65/2015, de 3 de julho).

A EPE tem o objetivo de estimular as capacidades de cada criança, de forma a estimular a sua formação e desenvolvimento, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro). A Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto destina-se às crianças com idades entre os 3 anos e o ingresso no 1º CEB. Para crianças dos 0 aos 3 anos foi criada a creche, como espaço de natureza socioeducativa e de socialização, de forma a permitir o desenvolvimento integral das crianças com práticas adequadas ao seu nível de desenvolvimento e às suas individualidades (Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto).

Segundo o perfil específico de desempenho profissional do EI, a sua habilitação profissional “pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). No entanto deve existir uma coerência em toda a infância e que o trabalho realizado dos 0 aos 6 anos pelos profissionais tenha fundamentos comuns e orientando sempre pelos mesmos princípios. Assim, o educador deve oferecer um conjunto de aprendizagens diferenciadas e diversificadas, que constitui uma necessidade e direito de todas as crianças para o seu desenvolvimento holístico (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

O currículo na EPE tem como suporte as OCEPE, tendo estas sido definidas pelo Ministério da Educação, no entanto a adoção de um modelo curricular na educação de infância é um caminho para a qualidade da prática educativa, onde este está relacionado com o processo de ensino e aprendizagem, por sua vez o conceito de modelo pedagógico diz respeito a um sistema educacional compreensivo, o qual se caracteriza por um conjunto de valores, numa teoria e prática fundamentada, este deve ser composto por um

modelo curricular e um modelo de formação contínua e desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2013).

Desta forma, as OCEPE são conciliáveis com a adoção e desenvolvimento de diversos modelos curriculares. Esses modelos curriculares devem ser modelos de estruturação, planificação e avaliação do processo educativo, podendo ser: Movimento de Escola Moderna⁸, Reggio Emilia, High-Scope e Metodologia de Trabalho de Projeto. No entanto, o educador deve ter uma postura crítica e reflexiva perante os diferentes modelos curriculares.

O modelo curricular do MEM tem como finalidades formativas a iniciação a práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Folque, 2014). De acordo com este modelo a criança tem um papel ativo na construção da sua aprendizagem, em cooperação com o educador, onde também participa na planificação e gestão das atividades a serem desenvolvidas (Oliveira-Formosinho, 2013), subsistindo, assim uma descentralização de poder, onde a aprendizagem construída é realizada entre pares, existindo partilha de saberes e entreajuda do grupo (Folque, 2014). No MEM é, igualmente importante realçar a organização do espaço, onde este é determinante para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a sala deve ser constituída por áreas de interesse das crianças, com vários materiais, estando estes dispostos com um fácil acesso, onde desta forma promove a sua autonomia. As rotinas devem conter diversos momentos, tais como: partilha, planeamento, trabalho autónomo, tempo no exterior, trabalho proposto pelo educador. Assim, cada momento da rotina diária deve ser decisivo no desenvolvimento de diversas competências na criança, como autonomia, cooperação, respeito pela diferença, espírito reflexivo e crítico, entre outros (Oliveira-Formosinho, 2013). Portanto, ao realizar-se práticas no modelo curricular MEM consegue-se promover a construção de aprendizagens saindo de questões do dia-a-dia, interesses e necessidades das crianças, onde estas se envolvem de uma forma ativa no seu processo de ensino e de aprendizagem.

No percurso da PES procurou-se desenvolver práticas baseadas neste modelo, promovendo oportunidades de negociação, de cooperação, de partilha e de comunicação entre as crianças.

No entanto, para além deste modelo do MEM, também outros modelos fundamentaram a minha PES, como o modelo curricular de Reggio Emilia, o modelo

⁸ Devorante designada de MEM

curricular High-Scope e a metodologia de Trabalho de Projeto. Em relação ao modelo Reggio Emilia, este atribui importância às relações, às interações e à comunicação entre pares (crianças, docentes, equipa educativa, família e comunidade), também evidencia as inter-relações no processo de ensino e aprendizagem, e onde o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social. Neste modelo curricular também se destaca a importância de ouvir e escutar as crianças, porque estas expressam-se através de múltiplas linguagens. Portanto, este modelo dá ênfase à experimentação através dos sentidos e pensamento, onde o educador deve planejar e organizar estratégias e metodologias educativas de forma a promover o desenvolvimento das formas de expressão da criança (Oliveira-Formosinho, 2013). Assim, o educador com os familiares e técnicos da equipa educativa deve planificar o ambiente educativo, de uma forma adaptada às características individuais da cada criança, neste modelo o currículo é criado com objetivos educacionais gerais, porque o restante processo educativo surge das crianças em contexto (Idem, 2013).

O modelo High-Scope destaca a observação como a principal prática educativa, uma vez que recolhe informações essenciais para as práticas, tal como as necessidades e interesses das crianças, sendo decisivos na adaptação de estratégias e ações educativas. Este modelo curricular considera o adulto como um elemento que faculta e cria oportunidades desafiantes, para poder estimular o pensamento reflexivo com estratégias de interação (Oliveira-Formosinho, 2013). Segundo Hofman e Weikart (2011), o docente deve criar situações em pequenos e grandes grupos, mas também individuais, capazes de possibilitar à criança investigar ao seu ritmo temas do interesse pessoal. Neste modelo curricular o docente tem um papel de mediador com as crianças e a comunidade envolvente, planeando e organizando todo o processo de ensino e aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2013). Neste sentido, o docente deve envolver o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia da criança, adequando recursos e materiais adaptados à realidade da mesma. Este também enfatiza que o processo de aprendizagem ocorre a partir da ação e interação com o outro, privilegiando os laços afetivos, promovendo o sentido de confiança para explorar o ambiente que a rodeia.

Em relação à metodologia de trabalho de projeto, esta proporciona uma abordagem pedagógica centrada em problemas com significado para a criança (Vasconcelos, 2011), uma vez que durante as práticas educativas o docente vai observar problemas que muitas das vezes são levantados pelas próprias crianças, assim o objetivo principal desta metodologia é encontrar soluções para os problemas que aparecem no contexto da aprendizagem, onde estes provocam interesses, descobertas e curiosidades

(Idem, 2011). A esta metodologia de projeto subjaz uma abordagem cooperativa, onde as crianças participam ativamente no projeto, com diferentes papéis de forma a encontrar respostas às questões iniciais (Leite, Malpique & Santos, 1989).

Segundo Vasconcelos (2011) o trabalho de projeto passa por várias fases; seleção de um problema/assunto, planificação, execução, divulgação e avaliação. Assim, ao iniciar o projeto sobre uma temática o educador deve refletir, para perceber se este tem potencial para ser desenvolvido, depois deve passar para a planificação e desenvolvimento onde as crianças têm de definir tarefas, selecionar ideias e refletir sobre elas. Na fase da execução existe uma participação ativa das famílias e da comunidade envolvente, na divulgação e avaliação é quando se partilha o trabalho realizado com a comunidade envolvente e realiza-se a avaliação, refletindo-se sobre os conhecimentos adquiridos e a envolvência das crianças no processo.

Desta feita, o trabalho de projeto promove metodologias de trabalho ativas e construtivistas, sendo a criança o centro do processo educativo, formula questões, coloca hipóteses e encontra soluções, construindo com isso o seu próprio conhecimento, uma vez que quando ela constrói o seu próprio conhecimento irá refletir e organizar os seus pensamentos, promovendo a troca de experiências, a comunicação e a argumentação, mas para isso ser possível o docente deve lançar desafios, sendo apenas o mediador, onde apoia e orienta a criança durante todo o processo educativo (Vasconcelos, 2011).

Posto isto, é notório que a criança e os educadores têm um papel ativo na escolha dos projetos que vão ao encontro dos interesses do grupo, de acordo com Dewey (1968, p.15) “um autêntico projeto encontra sempre o seu ponto de partida no impulso do aluno”, sendo que, muitas das vezes, o projeto aparece de temas do dia-a-dia das crianças, mas aqui cabe ao educador dirigir o percurso de resolução, de uma forma orientada e com um propósito sólido e coerente. No entanto, a discussão e divulgação do processo e dos resultados é uma meta fundamental do projeto, onde a qual contribui para uma conclusão rica em conhecimentos prévios e recentes, uma vez que partindo destes conhecimentos as crianças sentem-se aptos para compreender todas as etapas que irão atravessar, reconhecendo as diferenças entre o problema e a sua resolução.

Em suma, o currículo na educação de infância deve observar os conteúdos e competências, como as ações e contextos e vai-se adaptando conforme o seu público-alvo, onde deve ser flexível moldando-se às especificidades de cada criança, de forma a ser possível promover um desenvolvimento holístico e equilibrado das mesmas, por outro

lado cabe aos intervenientes do processo educativo adotar um papel ativo na organização e mediação do mesmo.

2. Autonomia e desenvolvimento

O ser humano nos primeiros anos de existência depende do adulto para se desenvolver e para viver, no entanto essa dependência com o passar do tempo vai decrescendo. Esses primeiros desenvolvimentos são visíveis na locomoção e na comunicação, logo “a autonomia na criança é compreendida como um processo e uma conquista que se inicia na infância precoce e que se desenrola ao longo da sua vida” (Ambrósio, 1999, p.2). Contudo, é fundamental proporcionar nas crianças o desenvolvimento da autonomia com as suas tarefas do dia-a-dia, onde estruturam e organizam o seu pensamento com ajuda das mesmas, uma vez que um dos objetivos da EPE é desenvolver a autonomia da criança, onde desenvolve tomadas de decisões, escolhas, assumindo responsabilidades ao nível pessoal e em grupo. As OCEPE (ME, 2016, p.36) defendem que a “construção dessa autonomia passa por uma organização social participativa do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento”.

Assim, a criança ao alcançar a sua própria autonomia vai ficando cada vez mais independente, quer ao nível de vestir/despir, no controle da sua higiene pessoal, na alimentação, onde utiliza adequadamente os talheres, no uso dos materiais da sala de aula. E através deste desenvolvimento vai aprendendo a tomar decisões e a fazer as suas próprias escolhas, uma vez que, segundo Ferland (2006), na primeira fase ela imita os adultos que estão à sua volta, mas com o passar do tempo vai conseguindo realizar as tarefas sozinha.

Segundo Hohmann & Weikart (2011, p.66) nestas “idades as crianças têm orgulho em se vestir a elas próprias, encher o seu copo, andar de triciclo, transportar grandes caixas, ler livros a colegas” e este tipo de experiências desenvolve a autonomia das crianças, fornecendo-lhes coragem para explorarem novas situações, matérias e relações.

Não obstante, a criança precisa de limites para conseguir estruturar a sua autonomia na relação que vai estabelecer com os outros, tem de perceber com clareza os objetivos para de seguida os alcançar sem a ajuda do adulto (Mogilka, 1999).

Desta forma, para a criança se tornar autónoma é importante existir uma rotina, que servirá de auxílio e de estruturação do seu dia-a-dia, na medida em que lhe permite antecipar o que vai acontecer/fazer, ficando mais confortável e, consequentemente mais autónoma.

3. A autonomia na EPE e a influência do educador, do ambiente educativo e dos modelos pedagógicos.

A autonomia é primordial na EPE para o desenvolvimento da criança, no entanto em algumas escolas a autonomia é promovida com mais intensidade do que noutras, mas de uma forma ou de outra para a autonomia ser bem desenvolvida na EPE é fundamental existir três vetores: o EI, o ambiente educativo e os modelos pedagógicos.

Na promoção da autonomia o EI tem um papel fulcral, incentivando a criança a fazer as coisas sozinha, sem a ajuda de um adulto, conforme proferido no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância: “no âmbito da relação da ação educativa, o educador de infância relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, p.5537). Assim, a estruturação da autonomia passa a ter um papel de responsabilidade na criança, tornando-se um processo de desenvolvimento pessoal e social, o qual é partilhado entre a criança, o EI e o grupo.

A base do trabalho do EI é a diferenciação pedagógica, devendo, para isso, acompanhar cada criança ao seu ritmo, sendo essencial observar a criança e o grupo para compreender quais os interesses e desenvolvimento de cada criança. De acordo com as OCEPE, as “características intrínsecas de cada criança (...), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagens vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (ME, 2016, p.8), por isso é indispensável uma observação contínua e a averiguação do desenvolvimento das crianças bem como diferentes formas de registo.

Portanto, todas as práticas e dinamizações pedagógicas do EI devem ter como objetivo desenvolver atitudes positivas e construtivistas nos educandos, para melhorarem a sua autonomia, autoestima, iniciativa, assim como a criatividade e o bem-estar com o mundo que os rodeia, onde as rotinas dinamizadas facultam regras e limites, para que as crianças percebam até onde podem ir (Portugal & Laevers, 2010).

Outro aspeto relevante para a autonomia é a organização do espaço da sala, uma vez que a criança deve ter conhecimento de como a sala está organizada e onde estão os materiais, bem como saber que os pode utilizar autonomamente. Assim os “materiais são organizados de modo a estarem acessíveis, permitindo que as crianças os utilizem sem precisar de ajuda” (Folque, 2014, p.57), bem como para os explorar autonomamente e sempre em segurança.

O ambiente educativo deve facultar à criança momentos para fazer aquilo que vai ao encontro do seu interesse, podendo ser individualmente ou em grupo. Segundo as OCEPE o “conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado (...). Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (ME, 2016, p.26).

Para além das OCEPE o EI tem ao seu dispor modelos pedagógicos. Entre os modelos de referência adotados em Portugal evidenciamos dois, segundo Serra (2004) têm uma metodologia centrada na criança, dando assim um contributo ao seu desenvolvimento, sendo eles o High-Scope e o MEM.

O modelo High-Scope estipula um paradigma construtivista, de inspiração piagetiana, sendo que tem por finalidade levar a criança a construir o seu próprio conhecimento através do mundo que a rodeia e onde está inserida (Formosinho, 2007). Neste modelo o adulto tem várias funções, sendo uma das principais equipar o espaço para que as crianças consigam realizar aprendizagens ativas, pois o “espaço é, portanto, um meio fundamental de aprendizagem que deve exigir do educador grande investigação e investimento” (Formosinho, 2007, p.56). Este modelo também destaca as rotinas para a promoção da autonomia, uma vez que através da rotina a criança ganha e desenvolve a sua autonomia “aprende a organizar a experiência e aprende a aprender” (Wieder & Greenpan citado por Spodek, 2002, p.182). Por isso, o EI tem como principal preocupação a promoção da autonomia, fornecendo à criança uma rotina diária acertada e auxiliadora, onde as “equipas de educadores procuram fazer uma programação diária que seja previsível – organizada e consistente – e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança” (Post & Hohmann, 2011, p.197).

O MEM foi concebido por professores, na década de 60 do século XX, que iniciaram práticas educativas inovadoras e inspiradas no pedagogo francês Freinet,

desenvolvendo uma educação democrática e inclusiva. Este modelo tem três finalidades formativas, sendo essas a iniciação à prática democrática, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Niza citado por Folque, 2014). Assim, o espaço e ambiente educativo estão centrados nas crianças, onde os materiais e objetos estão ao seu alcance.

4. As rotinas diárias e o seu contributo na EPE

As rotinas são tarefas sistemáticas e diárias que contribuem para a criança alcançar uma estruturação e organização mental, sendo que existem vários autores que apresentam uma definição para as rotinas diárias. Assim, segundo Post e Hohmann (2011, p.193) “uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas (...) as experiências do dia-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento”. Para Hohmann e Weikart (2011) “a rotina diária consiste em segmentos de tempo específico correspondentes a certas atividades”, por sua vez Zabalza (1987) afirma que “a rotina baseia-se na repetição de atividades e ritmos”, enquanto para Cordeiro (2012) é essencial criar uma rotina na criança, de forma a ela saber o que se vai passar a seguir, auxiliando de uma forma mais tranquila o seu dia-a-dia.

Nesta linha de pensamento, é crucial implementar e construir rotinas desde sempre, para apoiar a criança, de forma a se sentir mais segura e confiante (Post & Hohmann, 2011), constituindo um marco de referência, uma vez que a criança e o EI alcançam uma maior liberdade de movimento (Zabalza, 1987)

“ao seguirem os indícios e as iniciativas das crianças, as amas ou educadores, em conjunto com os pais, estabelecem horários e rotinas consistentes em termos de organização e estilo de interação, de modo a que as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida, embora suficientemente flexíveis, para poderem favorecer ritmos e temperamentos individuais. Os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento” (Post & Hohmann, 2011, p.15).

5. A rotina diária e o seu papel na aprendizagem e desenvolvimento na EPE

As crianças devem perceber e conhecer a sua rotina diária, para se sentirem confortáveis no decorrer do seu dia. Assim, as rotinas devem ser operacionalizadas na EPE sob a forma de tarefas diárias e sistemáticas, sendo estas desenvolvidas pelas crianças e onde as quais colaboram para a sua estruturação e organização mental. Segundo Zabalza (1987), a rotina tem um papel fundamental no Jardim de Infância, uma vez que permite a repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala.

Portanto, na EPE a rotina é primordial na vida da criança, uma vez que a ajuda a adaptar-se às dinâmicas pedagógicas, permitindo-lhe, igualmente, começar a compreender essa mesma rotina, ganhando mais confiança nela própria, sentindo-se mais confortável, porque ao saber o que vai acontecer de seguida, ajuda-a a antecipar comportamentos e a desenvolver mais e melhores aprendizagens, na medida em que:

“ (...) A rotina diária cria uma estrutura para os acontecimentos do dia, cria uma estrutura para a agenda educacional diária; em resumo, cria uma estrutura para o tempo. No entanto, esta rotina é flexível, porque embora organize o dia em segmentos de tempo que correspondem a certas categorias de atividade, fá-lo sem contudo ditar os detalhes da atividade da criança” (Formosinho, 2007, p.60).

A aprendizagem das rotinas deve ser facilitadora, pois deve seguir sempre a mesma ordem nas atividades e o EI deve ir referindo o nome de cada momento a desenvolver ou a rotina (Zabalza, 1987). Assim, estes momentos com as crianças são fundamentais para conseguirem compreender o que estão a fazer. De acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1985 citado por Zabalza, 1987, p.173), estes “partem da ideia de que cada segmento da rotina diária deve proporcionar às crianças um tipo de experiência diferente”

6. A rotina diária e a sua organização na EPE

Formosinho (2007, p.69) demonstra que “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positiva”, por isso é fundamental que o EI realize uma estrutura das rotinas diárias, uma vez que estas ajudarão a perceber com antecedência o que vai ocorrer.

Centrando-se no modelo High-Scope Formosinho (2007), menciona que a rotina diária da EPE é constante, estável e previsível pela criança, uma vez que ela sabe o que a espera, conhece o que antecedeu, bem como o tempo da rotina em que está no momento. Zabalza (1987, p.171) elucida que a organização da rotina deve estar relacionada num conjunto de atividades diversificadas, tais como:

- atividades individuais, de pequena ou grande grupo;
- atividades realizadas autonomamente pela criança e outras com o apoio do EI;
- atividades que envolvam desgaste físico e outras que promovam o relaxamento e o retorno à calma (momento da sesta para crianças mais novas);
- atividades de exterior e interior;
- atividades de higiene pessoal e limpeza da sala (rotinas).

Assim, no modelo High-Scope a rotina diária constitui-se em planejar-fazer-rever, possibilitando que as crianças possam expressar as suas vontades, bem como refletir sobre o que fizeram. De acordo com Hohmann e Weikart (2011) a sequência planejar-trabalhar-recordar deve ser elaborada segundo os interesses das crianças, das suas capacidades em tomarem decisões e através das aptidões para a resolução de problemas. Por isso, a rotina planejar-fazer-rever é importante para a criança e para o adulto, porque este irá refletir sobre a sua prática, de forma a planificar adequadamente segundo os interesses do grupo. Neste modelo, High-Scope, o EI e a sua equipa é que elaboram as rotinas diárias de acordo com os seguintes segmentos temporais (Idem, 2011):

- Planear: a criança determina o que vai fazer, enquanto o EI observa o seu desenvolvimento, registando o plano da criança;
- Trabalhar: a criança inicia autonomamente o seu trabalho, utilizando o material que ela achar mais pertinente, o EI observa este processo e só ajuda quando for pedido pela criança, no final a criança arruma e limpa o que desarrumou;
- Rever: a criança expõe o que fez ao grupo, enquanto o EI ouve com atenção para de seguida questionar sobre as novas experiências aprendidas;
- Tempo em pequenos grupos: as crianças experimentam materiais e resolvem problemas na atividade que o EI selecionou, onde esta seleção deve ter um objetivo particular de encorajar as crianças a fazer escolhas e a tomar decisões sobre como utilizar os materiais;
- Tempo em grupo grande: a criança constrói o sentido de comunidade, por isso as crianças e o EI realizam as atividades juntos;

- Tempo de recreio: a criança tem aqui o tempo para a brincadeira física, onde o adulto interage sempre que for necessário com ela;
- Tempo de transição: as crianças neste período mudam de atividades;
- Tempo de comer e descansar: a criança neste momento aprecia a comida saudável num contexto calmo, enquanto no descanso dorme ou concretiza atividades lúdicas e mais calmas.

No MEM as rotinas diárias são constituídas por duas etapas, sendo uma destinada à parte da manhã e a outra à parte da tarde. Assim, no momento da manhã temos o trabalho centrado nas atividades que as crianças escolheram e na tarde as sessões plenárias de informação e de atividades culturais, que poderão ser dinamizadas por convidados, EI e alunos. Sendo que durante estes dois períodos, manhã e tarde, as rotinas com base no MEM constituem-se por nove momentos (Folque, 2014):

- 1 – Acolhimento;
- 2 – Planificação em conselho;
- 3 – Atividades e Projeto;
- 4 – Pausa;
- 5 – Comunicações;
- 6 – Almoço;
- 7 – Atividades de recreio;
- 8 – Atividade cultural coletiva;
- 9 – Balanço em conselho.

De acordo com Folque (2014, p.57) “a manhã começa com planeamento em reunião de conselho, seguido de uma hora de atividades de Projeto, em seguida de um intervalo, o grupo reúne-se para o tempo de comunicação”. Por outro lado, temos o momento da tarde que é dedicado a atividades culturais, comunicações, música, dança e a visita dos convidados que vão partilhar com o grupo algo sobre as suas atividades profissionais. O dia é concluído com uma avaliação em “reunião de conselho”.

Posto isto, reforço que a organização da rotina diária é uma mais-valia para a estruturação do dia-a-dia da criança, uma vez que ao perceber o irá realizar em seguida contribui para uma maior autoconfiança e autoestima. Sendo que a rotina deve ser trabalhada e desenvolvida em parceria entre o EI e a criança.

“O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um

determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (ME, 2016, p.27).

Assim, as rotinas diárias proporcionam e estabelecem uma segurança e conhecimento de todas as atividades às crianças, consentido o seu desenvolvimento e evolução cognitiva, no entanto existem situações em que as rotinas tem de ser quebradas para se valorizar outras atividades que não se encontrem agendadas e rotinadas (Folque, 2014).

7. Conceção pedagógica para as aprendizagens ativas

A aprendizagem deve partir do interesse das crianças, sendo que constroem mais facilmente o conhecimento quando este ajuda a dar sentido ao mundo que as rodeia nas suas tarefas do dia-a-dia. Desta forma, educadores e crianças devem estar ligadas por um “vínculo de colaboração” (Bartolomeis, 1984, p.105), onde as crianças orientadas pelo EI constroem o conhecimento.

Assim, isto leva-nos para uma pedagogia ativa, dando aprendizagens ativas e significativas às crianças, uma vez que as “situações de aprendizagem devem ser problemáticas e não dogmáticas” (Rocha, 1998, p.100), onde a aula deve contemplar respostas às interrogações dos alunos e esta deve “partir da expressão livre da criança, daquilo que a criança já sabe” (Niza, 2012, p.61).

Portanto, o EI através da valorização destes interesses irá conseguir elaborar situações educativas, capazes de potenciar a motivação e o sucesso escolar, por isso a aprendizagem ativa aparece no desejo inato de explorar e é sábio que a “criança se questiona o tempo todo sobre o que acontece em torno dela, especialmente se a instigarmos, se lhe suscitarmos a curiosidade (...) As crianças também formulam explicações o tempo todo, às vezes muito mais que os adultos (...)” (Delval, 2003, p.131).

A intervenção educativa realizada, proporcionou várias aprendizagens ativas ao grupo de trabalho, sendo que para isso houve um apoio em alguns modelos curriculares e métodos pedagógicos que defendem que a criança deve ser o centro de toda a ação educativa, onde esta é um ator ativo em todas as situações de aprendizagem, por isso a sua rotina diária escolar é preenchida com numerosas aprendizagens ativas.

“Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.15).

No decorrer da PES confrontamo-nos como modelos pedagógicos expositivos, demonstrativos e interrogativos. Em relação ao método expositivo, este realiza a transmissão oral de um determinado saber ou conteúdo, que pode ser seguida de questões colocadas pelo grupo ou pelo EI. Por sua vez, o método demonstrativo, que vai mais além do método anterior, atenta que “os conhecimentos que poderão não ter ficado consolidados na fase de exposição possam agora ser mais bem apreendido” (Cardoso, 2013, p.163), assim proporciona uma participação dos alunos. No método interrogativo o EI questiona o grupo, para fazer progredir a aquisição de conhecimentos, tendo como objetivo principal facilitar a interação entre os alunos. Enquanto no método ativo este dá destaque à criança, onde procura conhecê-la e perceber o que ela precisa, por isso as atividades são pensadas mediante as suas características e assim teremos um grupo motivado. Este método ativo consiste em suscitar a ação consciente e voluntária do grupo.

No entanto estes modelos e metodologias têm um sentido pedagógico na direção do construtivismo, na medida em que uma “teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é o «conhecer» como do modo como «se chega a conhecer»” (Fosnot, 1999, p.9).

Posto isto, a aprendizagem ativa vai ao encontro da teoria de desenvolvimento de Piaget, mostrando que o processo de pensamento e a inteligência dependem de uma constante interação com todo o que rodeia a criança de forma ativa e sistemática.

O modelo curricular de High-Scope situa-se “no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância. Foi iniciado na década de 1960 por David Weikart presidente da Fundação de Investigação Educacional High-Scope” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.56). Neste currículo tem de existir uma partilha entre as crianças e os adultos, para que ocorra uma construção progressiva de conhecimento através da ação e reflexão, logo os principais atores serão as crianças e onde devem ser orientadas pelos EI, sendo que um “dos objetivos fundamentais do curriculum High/Scope é encaminhar as crianças para a prática da aprendizagem ativa” (Brickman

& Taylor, 1996, p.6), reconhecendo “que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na educação das crianças. O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção” (Hohmann & Weikart, 1997, p.1).

Neste modelo “a criança não é um mero receptor de informação, não é uma máquina fotográfica que imprime num filme interior as estruturas do ambiente, é antes o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento” (Oliveira-Formosinho et al., 1996, p.63). Assim, é importante que o EI ao seguir este modelo crie ambientes favoráveis, estimulantes e contemple as crianças com experiências reais, onde consigam exprimir a criatividade e interajam com os seus pares, ouvindo as suas perspetivas.

“ (...) o percurso do sujeito, relegando as metas para segundo plano. As experiências que ocorrem no âmbito do processo ensino/aprendizagem/acção são bastantes valorizadas, tal como o desenvolvimento integral da criança em interacção com os objectos e o meio” (Gonçalves, 2008, p.30).

Em relação à rotina este modelo curricular pretende “estruturar uma rotina diária previsível que proporcione um enquadramento ordenado para as experiências de aprendizagem das crianças é uma das funções importantes dos educadores dos programas High/Scope” (Brickman & Taylor, 1996, p.121). Por isso, a rotina diária neste modelo High-Scope é constante e permanente, a qual se torna previsível à criança, de forma a saber o que esperar ao longo do dia, tornando-a mais autónoma e segura, assumindo “como fim três objetivos importantes. Primeiro, proporcionar uma sequência planeamento-trabalho-síntese de memória, que proporcione à criança um processo de a ajudar a explorar, planear e executar projetos e a tomar decisões sobre a sua aprendizagem. Segundo, dar azo a muitos tipos de interacção – trabalho colectivo de grande grupo/pequeno grupo, de adulto/criança, de criança/criança e de adultos em equipa – e a tempos em que as actividades são de iniciativa do adulto. Terceiro, proporcionar tempo para trabalhar numa grande variedade de ambientes – dentro de casa, ao ar livre (...) Quando a rotina diária é bem utilizada, pode proporcionar uma estrutura plurifacetada que permite a actividade e a criatividade de crianças e adultos” (Hohmann & Weikart, 2011, p.81).

No modelo pedagógico MEM, podemos encontrar um “Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para uma modelo de cooperação educativa nas escolas” (Oliveira-Formosinho et al., 1996, p.139). Este movimento desde que foi criado evoluiu de uma concepção empirista da aprendizagem apoiada no ensaio e erro para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, com uma “interação sociocentrada, inspirada nos contributos de Vygotsky e de Bruner” (Niza, 2012, p.496). Assim o MEM é uma prática pedagógica de cooperação educativa, onde professores e alunos negociam atividades e projetos que pretendem desenvolver em relação aos conteúdos programáticos, não deixando de parte os interesses e saberes dos estudantes, bem como o contexto cultural da comunidade, por isso esta organização promove o desenvolvimento moral e cívico, a iniciativa e a aprendizagem da democracia.

Portanto, foi com este processo de cooperação que se acordaram muitas das atividades que foram realizadas, os tempos destinados, os recursos a ser utilizados, entre outros.

A Metodologia de Projeto tem muita importância nesta prática profissionalizante sendo a mais praticada ao nível do EPE. Esta metodologia foi inspirada em ideias de pensadores americanos o Dewey e Kilpatrick, sendo que a ligação da sua introdução no nosso continente está ligada ao movimento “Escola Nova” e às suas concepções de aprendizagem ativa, onde veio opor-se a uma concepção mais tradicional do ensino, levando à participação dos alunos, onde possibilita “processos educativos mais centrados na aprendizagem dos alunos e nos seus interesses, permitindo uma articulação entre diferentes área e domínios do saber” (Vasconcelos, 2011, p.99).

Assim, o “objectivo global desta abordagem é cultivar a vida da mente da criança mais nova” (Katz & Chard, 1997, p.6), possibilitando que se desenvolva a nível cognitivo, moral, emocional e estético, uma vez que esta abordagem “incentiva-as a pôr questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam.” (Katz & Chard, 1997, p. 6). Malaguzzi (1999, citado por Vasconcelos, 2011, p.12) mostra a importância de “activar as competências das crianças para construírem significados”, neste ponto o EI tem um papel de extrema relevância, uma vez que quantas mais forem as oportunidades dadas às crianças, maiores serão as suas motivações e naturalmente as suas aprendizagens serão mais diversificadas.

De acordo com Craveiro et al. (2007, p.675) o projeto é “o método de trabalho orientado para a realização de um problema que implica a participação de educadores e

crianças”, sendo também importante a participação das famílias e da comunidade. No entanto, o tema do projeto deve surgir dos interesses das crianças só assim haverá motivação para a investigação ter sucesso, uma vez que a “principal característica de um projeto é que ele é um esforço de pesquisa deliberadamente centrado em encontrar respostas para questões levantadas pelas crianças (...)” (Katz citado por Helm & Beneke, 2005, p.22).

O trabalho de projeto poderá durar dias, semanas ou mesmo o ano letivo, uma vez que vai depender da idade e da motivação das crianças. Este tipo de trabalho passa por três fases e onde elas estão ligadas, sendo essas fases: o “Planeamento e Arranque”, onde se verifica o interesse por um determinado assunto por parte de uma criança ou grupo, o que vai levar a um diálogo entre o grupo e o EI, desta forma ocorre a formulação de um “problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (Vasconcelos, 2011, p.14); o “Desenvolvimento do Projeto”, que faculta as experiências e atividades para a descoberta e compreensão sobre o tema tratado. Sendo que a descoberta pode ser conseguida com visitas de estudo ou com convidados; a “Reflexão e Conclusões”, onde pretende-se “que a maior parte das crianças partilhe uma compreensão completa do tópico” (Katz & Chard, 1997, p.175), esta partilha pode ocorrer entre os colegas, a comunidade escolar, familiares e até mesmo a comunidade geral. Assim, “Os projectos bem-administrados sustentam o desenvolvimento do conhecimento, habilidades e aptidões a serem aprendidos nas escolas e dão oportunidades para que as crianças desenvolvam uma resiliência e uma autoestima positiva” (Helm & Beneke, 2005, p.47).

Deste modo o percurso PES serviu para desmitificar as rotinas e perceber que estas servem para transformar rotinas em aprendizagens.

Capítulo II – Enquadramento contextual e metodológico

1. Metodologia

Investigar em Educação é sempre um grande desafio, pois trata-se de um campo de ação e pensamento multi-referencial tanta é a diversidade de perspetivas disciplinares,

epistemológicas e metodológicas que integra, por um lado e tanta é a pluralidade de práticas educativas, de percursos, de contextos profissionais e áreas disciplinares de formação de base dos sujeitos que investigam em educação.

Neste sentido, o campo científico da Educação é coabitado por distintas perspectivas disciplinares e abordagens metodológicas e, concomitantemente a comunidade científica constitui-se por profissionais de diferentes contextos educativos, contribuindo para a riqueza e multiplicidade de trajetos e interesses de pesquisa no seio desta comunidade científica.

Assumindo, assim, a dinâmica do processo de investigação anuímos a necessária multi-referencialidade, enfatizada por Sousa (1989), na medida em que é esta que permite alimentar o debate sobre a melhor maneira de compreender sobre uma determinada realidade, sendo, então, este o compromisso arrogado, enquanto investigadora em educação.

Face ao que foi dito, argumentamos que importa entender a Educação numa perspectiva mais holística e abrangente, segundo a qual a mesma extravasa as fronteiras dos espaços formalizados de ensino aprendizagem para se confundir, numa perspectiva antropocêntrica (Ambrósio, 2001), com a própria construção da pessoa que a protagoniza (Jarvis, 2007). Nestes pressupostos, os objetos potenciais da investigação educativa alargam-se significativamente, abarcando fenómenos e processos que ocorrem dentro e fora dos sistemas educativos e em qualquer uma das etapas do ciclo de vida dos sujeitos.

Todavia, estando esta investigação integrada no processo de profissionalização de professores e enquadrada no âmbito da PES, impôs delimitar, de um modo específico, o objeto a investigar, numa tentativa de se atribuir o sentido daquilo que se pretende investigar. Ou seja, trata-se de “superar uma relação de distanciamento e de exterioridade entre o observador e o objecto observado, tido como essencial na perspectiva do referencial positivista” como refere Canário (2005, p.27), ou, ainda como sugere Berger (1992) trata-se de substituir uma “epistemologia do olhar” por uma “epistemologia da escuta”

2. Problemática

Considerando que numa investigação em educação, a questão do objeto de pesquisa educativa assume grande centralidade, importa, em nosso entender, identificar alguns critérios potencialmente caracterizadores desse mesmo objeto, pois a investigação

em educação distingue-se da investigação sobre educação, tal como nos sugere (Berger, 1992). Esta distinção acontece, não só pela adoção de um referencial disciplinar múltiplo como já referimos, mas também por resultar do trabalho científico de questionamento e pesquisa a partir do interior do sector educativo e, na maior parte dos casos, por parte de profissionais e outros protagonistas dos fenómenos em estudo.

Neste registo, é um tipo de investigação com a qual se procura corresponder aos interesses, necessidades, perplexidades e/ou curiosidades que se foram identificando no decorrer das PES e que neste caso em particular recai sobre as rotinas, porque tal como destacado por Ambrósio (2001, p.36) investigar em educação “é este estar em investigação e não o fazer investigação. Este saber estar em investigação, ligar o objecto ao sujeito investigado é, aliás, uma das grandes vertentes características da investigação em Ciências Sociais e Humanas que questiona os quadros epistemológicos tradicionais das Ciências duras e naturais”.

Face ao que foi dito tomamos então como objeto de estudo as rotinas no Jardim de Infância, orientando a nossa investigação a partir da seguinte questão: **Como (trans)formar as rotinas em aprendizagens na Educação Pré-escolar?**

2.1. Objetivos da investigação

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, consultado *online*, “objetivo”, nome masculino, designa aquilo que se pretende alcançar, o fim, o propósito ou o alvo. Esta palavra deriva do baixo latim *objectivus*, que vem de *objectum* e significa algo disposto à frente dos olhos ou da mente. Está relacionada ao verbo *obicere*, que significa apresentar, opor, colocar à frente de algo ou de alguém. Este verbo é composto por *ob*, significando à frente mais *jacere* que significa jogar, atirar. Assim, remetendo-nos para o domínio da investigação, objetivo é algo que nos projeta, nos coloca à frente, indicando o que se pretende alcançar, isto é, quais os resultados ou quais as contribuições que se pretendem concretizar.

Nesta linha de pensamento, estabelecer os objetivos de uma pesquisa indica o que se pretende investigar e caracteriza a visão de quem investiga, face a uma determinada problemática, indo ao encontro da aceção de Marconi & Lakatos (2002, p.24) para quem “toda a pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar”. Consequentemente, definir objetivos numa pesquisa é um requisito para a poder desenvolver cientificamente, importando, ainda que estes sejam claros, precisos, coerentes com o tema da pesquisa, pois ele apresenta os motivos para o

desenvolvimento da mesma, informando assim, as contribuições que os resultados produzirão e, igualmente concretizáveis.

Os objetivos têm o papel de a nortear, pois direcionam a leitura do texto, bem como, permitem entender o que o pesquisador fez no trabalho. Ou como nos sugerem as mesmas autoras (2002) os objetivos tornam claro o problema de uma pesquisa, possibilitando ao pesquisador aumentar os seus conhecimentos sobre o assunto ou tema tratado. Ou seja, têm a intenção de esclarecer aquilo que o pesquisador pretende desenvolver, desde os caminhos teóricos até aos resultados a serem alcançados.

Face ao que foi dito, elencamos para esta investigação o seguinte objetivo geral:

1. Aferir o papel das rotinas no processo de ensino aprendizagem.

Balizada neste grande objetivo traçaram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender como é que a criança se situa no tempo (estações do ano, mês, semana, dia)
2. Confirmar que interpretações fazem as crianças dos dados construídos;
3. Aferir as aprendizagens potenciadas pela representação e interpretação dos diferentes materiais produzidos;
4. Perceber o papel do Educador de Infância na estruturação das rotinas das crianças.

2.2. Paradigma da investigação

A fase da definição do objeto de estudo e do objetivo da investigação constituíram-se numa fase crucial para a forma como todo o processo de investigação foi conduzido, pois foi nesta fase que se tomaram as decisões de ordem metodológica, nomeadamente o enquadramento do estudo que se traduz num estudo de natureza qualitativa, enquadrado num paradigma interpretativo (Erickson,1986). Ou seja, assume características analíticas na medida que se visa compreender a realidade do ponto de vista das crianças com as quais se contactou no decorrer do estágio supervisionado.

Assim, atendendo aos objetivos que nos propomos concretizar situamo-nos num paradigma de investigação qualitativo/interpretativo indo ao encontro da ação de Denzin e Linclon (1994 citado por Aires, 2011, p.9) ao afirmarem que a investigação qualitativa “é um campo de investigação de pleno direito”. Embora os autores tenham, ao longo dos

tempos, concedido à investigação qualitativa distintos significados é consensual afirmar-se que comporta perspectivas teóricas diferenciadas e coexistentes, para além de que inclui o recurso a múltiplas técnicas de recolha de informação. Na senda de Nelson et al. (1992 citado por Aires, 2011), a investigação qualitativa determina-se por ser interdisciplinar e transdisciplinar, cruzando as ciências físicas e as ciências humanas. Por sua vez Bogdan e Biklen (1994, p.11), referem que a investigação qualitativa contempla “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais”, estruturando-se em cinco características fundamentais, a saber:

Principais caraterísticas da investigação qualitativa	
1 ^a	<p>A principal fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, neste caso particular, o contexto de estágio.</p> <p>Num determinado espaço temporal, os investigadores inserem-se no local de estudo, com o desígnio de clarificar eventuais questões educativas, recorrendo para tal a diversos equipamentos, como o bloco de apontamentos, o registo áudio e/ou vídeo. As “ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).</p>
2 ^a	<p>É descritiva. Os investigadores qualitativos recolhem os dados sob forma de palavras ou imagens, sendo que os resultados escritos contêm citações elaboradas com base nos dados para ilustrar e sustentar a apresentação. Os dados são obtidos através de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Perante esta recolha de dados descritivos, os investigadores “abordam o mundo de forma minuciosa” (Idem, p.49).</p>
3 ^a	<p>Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Atribuem ao processo uma maior utilidade na investigação educacional, compreendendo como determinada situação se desenvolve e colocando em segundo plano o seu resultado (Idem).</p>
4 ^a	<p>Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. O objetivo da recolha de dados não se centra em confirmar ou infirmar as hipóteses previamente construídas. Contrariamente, os</p>

	investigadores constroem abstrações à medida que os dados recolhidos se vão agrupando (Idem)
5 ^a	O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores preocupam-se com as “perspectivas participantes” (Idem, p.50), ou seja, com o modo como as pessoas concedem sentido às suas vidas. Nestes pressupostos, consideram que “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Idem, p.51).

Quadro 2. Elaboração própria com base in Bogdan & Biklen, 1994, pp.48-50

Em suma, a investigação qualitativa requer que o mundo seja analisado com a ideia de que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita compreender de forma elucidativa o nosso objeto de estudo (Idem), constituindo-se, então como principal objetivo, “o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos”, rejeitando a busca de relações de causalidade, tendo em consideração que “[...] os investigadores pensam que o comportamento humano é demasiadamente complexo para que tal seja possível [...]” (Idem, p.70).

Ora, balizada nestes pressupostos, orientou-se a investigação no sentido de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social e que vivem” (Psathas, 1973 citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.51). Deste modo, instituíram-se estratégias e procedimentos que nos pareceram indutoras do ponto de vista do informador, ou seja, todas as formas mediante as quais se poderia recolher informação.

Num sentido amplo, a metodologia refere-se ao caminho que se percorreu e/ou ao desenho, através do qual se selecionaram uns procedimentos de recolha e análise de dados para investigar um determinado problema, em detrimento de outros e que nesta investigação se situou, conforme já referido, num paradigma qualitativo/interpretativo, ou seja, como um processo interrogativo e reflexivo que implica que as inquietações assumem um papel fundamental na definição e desenvolvimento do projeto de investigação.

Ora, só numa investigação qualitativa o questionamento é um processo em constante construção e reelaboração, permitindo, por isso, que se procure um melhor entendimento e compreensão da realidade em estudo, bem como deve fazer emergir

algumas questões em aberto que podem ser exploradas por investigações futuras, ou servir de referência a novas e ou complementares abordagens pelo fenómeno estudado.

Antes do início da investigação, procedeu-se à realização de uma planificação da mesma, de modo a ser definido o objeto de estudo onde é descrito o que se pretende investigar e definido o objetivo da investigação. Assim, o trabalho foi sequencial conforme se plasma no cronograma das atividades desenvolvidas que, de seguida, apresentamos no quadro n.º 3.

Atividades	Nov/Dez 2018	Jan/Mar 2019	Abr/Jun 2019	Jul/Set 2019	Out/Dez 2019	Jan/Mar 2020	Abr/Jul 2020
Aplicação dos instrumentos de recolha de dados							
Revisão da Literatura							
Tratamentos dos dados recolhidos							
Escrita do relatório final de mestrado							
Entrega do trabalho final							

Quadro 3. Cronograma das atividades desenvolvidas

2.3. Contexto da investigação

A investigação decorreu na cidade de Penafiel. A origem do nome Penafiel é diferente em diversas lendas, sendo no entanto a mais comum a que afirma que a origem do nome surgiu de fortificações existentes na localidade. Este município, como vemos na figura 3 é delimitado a norte pelo município de Lousada, a nordeste por Amarante, a leste por Marco de Canaveses, a sul por Castelo de Paiva e a Oeste por Gondomar e Paredes.

As 28 freguesias do concelho são na sua grande maioria bastante industrializadas, embora outras apresentem ainda um cunho bastante rural, tem também aldeias rurais preservadas. Aldeias que se apresentam com casas feitas com pedras de pequena dimensão, lascas de granito, material muito abundante na localidade até porque Penafiel é uma zona de extração de granito e com os beirais dos telhados em xisto. Há cerca de 100 anos a grande maioria das casas tinham tetos exclusivamente feitos de xisto,

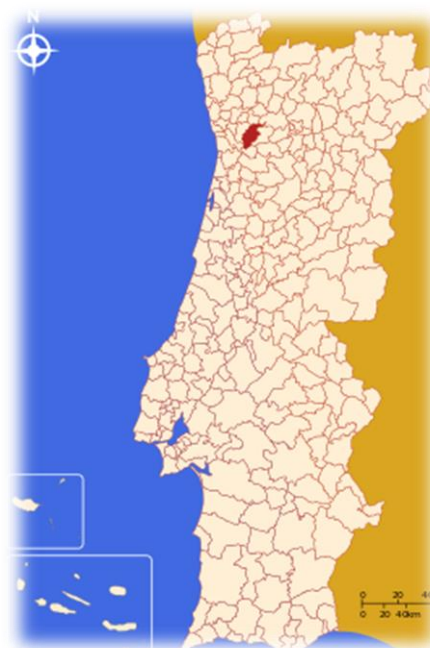


Figura 3. Localização do Concelho de Penafiel

no entanto e com o surgir de novos materiais e com a progressiva modernização esta tradição foi sendo abandonada em detrimento da telha comum, sendo que atualmente o xisto só aparece nos beirais.

A cidade oferece um diversificado leque de serviços, designadamente ao nível da saúde, dos serviços, do turismo, comércio e da educação, integrando diferentes escolas, bem como as IPSS, nomeadamente a Misericórdia de Penafiel, onde se situa a Creche e Jardim de Infância “O Capuchinho” e a Creche de Santo António dos Capuchos.

2.3.1. Os participantes no estudo: caracterização

Após o desenho de investigação que, segundo Freixo (2010, p.181), se trata de “um plano lógico elaborado e utilizado pelo investigador para obter resposta às questões de investigação”, procedeu-se à caracterização da população, com a qual pretendia proceder à recolha de dados.

A amostra constitui-se por um conjunto de sujeitos retirados de uma população, podendo compreender pessoas, grupos e objetos que partilham características comuns e consiste “num conjunto de operações que permitem escolher um grupo de sujeitos” (Freixo, 2010, pp.182-183). Esta escolha pode, segundo este autor, ser numa das seguintes categorias:

- amostra probabilística – que permite a seleção aleatória dos elementos de uma população para formar amostra;
- amostra não probabilística – os elementos da população não têm a mesma probabilidade de serem selecionados para integrarem a amostra.

Ora, neste estudo tivemos como amostra o grupo de alunos da sala dos 5 anos/Azuis e que, segundo o género se caracteriza da seguinte forma:

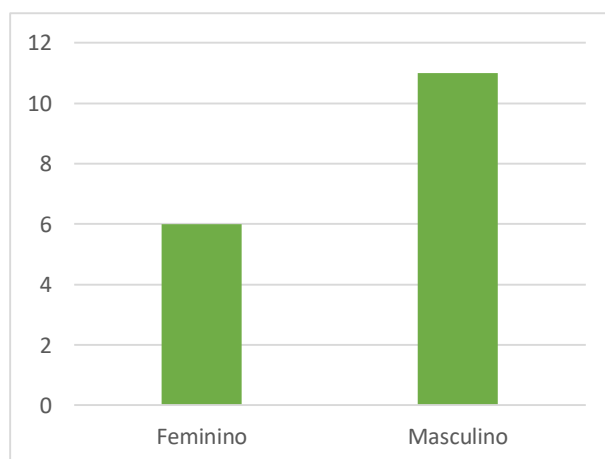


Gráfico 1. Amostra do grupo em género

A realização do estudo incidiu, assim no grupo de 17 crianças com o qual levei a cabo a PES II, decorrendo no ano letivo de 2018/2019 num contexto de Jardim de Infância, conforme acima se caracterizou.

De seguida, procede-se a uma caracterização do grupo por referência à idade.

Número de Ordem	Nome da Criança	Data de Nascimento
1	Alice Maria Santos	13-11-2012
2	Ana Carolina Silva	28-03-2013
3	Artur Moreira	28-03-2013
4	Carolina Soares	06-06-2013
5	Daniel Brandão	04-04-2013
6	Dinis Santos	17-06-2013
7	Duarte Ferreira	29-07-2013
8	Duarte Oliveira	04-10-1012
9	Guilherme Moreira	17-09-2012
10	João Ferreira	26-07-2013
11	Leonor Almeida	09-11-2013
12	Luís Ribeiro	01-10-2012
13	Maria Eduarda Rocha	08-06-2013
14	Matilde Freitas	19-02-2013
15	Miguel Vieira	25-09-2013
16	Rodrigo Vieira	16-02-2013
17	Tomás Silva	15-09-2013

Quadro 4. Caraterização do grupo

Tal como podemos observar no quadro 4, onde são referenciados os nomes fictícios das crianças, indo ao encontro do critério ético de anonimato e confidencialidade de todos os dados (Lima, 2006), podemos confirmar que as idades são compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade.

Realçamos que, para concretizar esta investigação, foi pedida autorização à instituição de acolhimento ^[Apêndice11] e, igualmente aos encarregados de educação

[Apêndice12] de todas as crianças, tendo-os informados acerca do objetivo da investigação, de modo a garantir o critério ético de consentimento informado (Lima, 2006).

2.4. Recolha de dados

Consideramos que o desenho de uma investigação deve ser constituído por vários procedimentos de recolha e análise de dados que, no seu conjunto, potenciem acrescentar informação sobre a questão investigada, sobre as inquietações emergentes, assim como atingir os objetivos propostos.

Como é sabido, as múltiplas técnicas de recolha e tratamento da informação utilizadas são, à posteriori, alvo de análise, de questionamento e de reflexão, pois como concetualiza Aires (2011, p.13) “a investigação qualitativa recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interactivos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas”. No que concerne ao processo de investigação, este “inicia-se com uma abordagem clara do âmbito da realidade a pesquisar, os objetivos do estudo, a informação adequada às questões específicas da pesquisa e as estratégias mais adequadas para obter a informação necessária” (LeCompte & Preissle, 1993 citado por Aires, 2011, p.20). Todavia, todas as fases subsequentes instituem entre si relações de complementaridade, estando em estreita ligação umas com as outras, ou seja, “em cada momento existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projecto de pesquisa” (Idem, p.14).

Face ao exposto, o processo de investigação, que agora se apresenta, assenta numa metodologia que privilegiou como instrumentos de recolha de dados a observação participante, as tarefas/atividades desenvolvidas e os diários de bordo.

2.4.1. Observação participante

O processo de recolha de dados envolveu as técnicas de observação participante e de análise documental incidindo nos registos de campo realizados no decorrer de todo o estágio. A observação teve um papel cabal, pois num estudo de natureza qualitativa, o observador adequa grande parte do tempo a observar o fenómeno em estudo, levando o investigador a interagir com os elementos do grupo, fazendo de si um observador participante, que se for membro integrante do grupo tem uma atividade de participação no fenómeno em estudo (Coutinho, 2011).

Ora, a possibilidade de estar e participar ativamente no contexto onde decorre o estudo traduz-se numa mais-valia, indo de encontro à aceção de Carmo e Ferreira (2008) ao enfatizarem que quando um investigador opta por uma observação participante, tem oportunidade de aprofundar muito mais o objeto de estudo, o que no nosso estudo de outra forma não poderia ocorrer, pois através da observação participante não só poderíamos ir ao encontro das necessidades do público-alvo, como tínhamos de imediato o *feedback* daquilo que se ia desenvolvendo.

2.4.2. Tarefas/atividades desenvolvidas

A recolha de dados incidiu, igualmente, nas atividades desenvolvidas, nomeadamente a elaboração de alguns gráficos partindo do registo diário em tabelas de dupla entrada das presenças das crianças, bem como de tabelas de dupla entrada onde as crianças registavam as suas faltas semanais e do registo semanal do tempo atmosférico.

Incidu ainda na elaboração de um gráfico das regras da sala, bem como numa tabela de contagem sobre as áreas favoritas das mesmas. Toda a recolha de dados teve por base o trabalho diário que é feito com os mapas de registo nas rotinas das crianças da sala em estudo.

As tarefas foram executadas na sala de aula, local onde as crianças passam a maior parte do tempo e tendo de ir ao encontro das rotinas instituídas e/ou incluindo outras.

Primeira tarefa – “A Primavera” - foi efetuada no dia 26 e 27 de março de 2019, realizada com todas as crianças do grupo e ao longo da realização da mesma foram-se registando notas no diário de bordo, sendo que no final da mesma realizou-se uma reflexão [Apêndice6].

Esta atividade sustentou-se nas OCEPE, trabalhando-se diversas áreas de conteúdos, tais como a área de formação pessoal e social, a área de expressões e comunicação e, ainda se focaram o subdomínio das artes visuais e o domínio da matemática e por fim a área do conhecimento do mundo.

Assim, com esta atividade envolvemos o grupo de crianças no conhecimento de diferentes saberes e curiosidades, uma vez que era pretendido que a criança não soubesse só o que lhe era transmitido, mas sobretudo que o compreendesse, que pudesse estar em sintonia e em empatia com o que a rodeava.

Desta forma, esta atividade quando colocada em prática correu dentro do que foi planeada, sendo que no decorrer da mesma ocorreram momentos e situações que não

estavam na planificação ^[Apêndice1], mas para as quais foram encontradas soluções, sem, contudo, perder o foco e a intenção inicial.

A atividade teve início no final da aula de inglês, começando por lhes explicar o que iríamos trabalhar nesta atividade e ao mesmo tempo dispondo o material para o grupo visualizar. De seguida, a esta conversa em grande grupo, a educadora estagiária deu início à atividade com a leitura do livro “A Árvore Generosa”, onde no final se realizou um debate sobre a moral da história e cada um realizou o seu registo.

Depois, pedimos a cada criança para dizer uma palavra que lhes fizesse lembrar a primavera, a qual foi escrita pela educadora estagiária numa folha e de seguida cada uma das crianças copiou a sua palavra para a sua folha e representou na mesma um desenho relacionado com a palavra, assim no final foi realizado o *mobile* com o grupo e o qual permaneceu na sala.

No decorrer desta atividade o grupo despertou o interesse em saber mais sobre o girassol, levando-se, por isso, o grupo ao exterior do Jardim de Infância, onde se dispunha de um grande quintal e onde puderam explorar mais sobre o girassol, bem como recolheram materiais para a construção de um, em contexto de sala.

No decorrer da atividade foi notório pela maioria do grupo a falta de regras e concentração, o que não facilitou concluir a atividade no tempo previsto, tendo esta ficando alargada para o dia seguinte, uma vez que tínhamos de parar várias vezes para corrigir comportamentos de desvio, sendo esta, uma das situações, que nos preocupa num grupo que é finalista e devia estar preparado para a entrada no 1º CEB. Consequentemente, ocorreu-nos trabalhar noutra intervenção as regras.

Com a atividade realizada tínhamos o objetivo de abordar todas as áreas de conteúdo, ou seja, pretendíamos que a nossa prática educativa fosse interdisciplinar e ao mesmo tempo transversal.

Concluimos que era indiscutível partir do desejo de saber e da curiosidade que envolvia as crianças, para proporcionar situações de interação, partilha e exploração.



Figura 4. Leitura do livro “A Árvore Generosa”



Figura 5. Registo da história



Figura 6. Construção do Mobile



Figura 9. Mobile “A Primavera”



Figura 7. Recolha de material



Figura 8. Contagem do material



Figura 12. Construção do girassol I



Figura 10. Construção do girassol II



Figura 11. Construção do girassol III



Figura 13. Construção do sol



Figura 14. Exploração do sol



Figura 15. Exposição da atividade “A Primavera”

Segunda tarefa - “As Nossas Regras” – foi realizada a 2 de abril de 2019, e envolveu todo o grupo. No decorrer da sua realização foram-se registando notas no diário de bordo e no final procedeu-se a uma reflexão acerca da atividade [Apêndice7].

Assim, os EI não devem esquecer que as crianças são tal como referidas nas OCEPE, seres individuais e que por essa razão necessitam de ser ouvidas e acompanhadas tendo em conta as características que as definem. Por isso, no momento de planificar [Apêndice2] tivemos em consideração que as crianças devem ser capazes de participar no seu processo de aprendizagem e como tal devem ter a responsabilidade de participar na tomada de algumas decisões acerca das rotinas da sala.

Para a elaboração da atividade foram tidas em consideração as OCEPE e as áreas de conteúdo nelas contempladas, tais como a Área de Formação Pessoal e Social, a Área

de Expressão e Comunicação, mais especificamente trabalhando o Domínio da Matemática e o Domínio da Expressão e Comunicação e, por fim a Área do Conhecimento do Mundo.

A semana na Sala dos 5 anos/azuis iniciou-se com a proposta de atividade por parte da educadora estagiária, realizada em grande grupo, onde seria esperada a decisão e opinião de cada uma das crianças, que partilhou as suas convicções e por isso, decidimos implementar na sala uma assembleia.

Desta forma, ficou definido que todas as semanas seria realizada uma assembleia, onde seria discutida a semana de trabalho e o não cumprimento das regras, regras estas que foram definidas em conjunto com o grupo, na assembleia semanal existia um presidente, que seria a criança que respeitou todos as regras da sala.

Assim, para esta atividade ser funcional foi elaborado um painel que ficou afixado na parede da sala com as regras que foram definidas, cada criança tinha na sala uma caixa com o seu nome e dentro dessa caixa continha as mesmas regras do painel, sempre que não fosse cumprida uma dessas regras, essa passaria a ser afixada no painel, quando se realizava a assembleia semanal seria retiradas do painel as regras dos que não cumpriram e seria atribuída a essa criança uma medalha de comportamento, a qual andaria na sua bata até à próxima assembleia.

Concretamente, esta atividade permitiu-nos que a criança, à medida que se fosse sentando, escolhesse o amigo que ficaria ao seu lado no decorrer da atividade para que se pudessem obter aprendizagens significativas partindo de uma relação criança – criança cooperativa e prazerosa.

A aprendizagem cooperativa tem um papel essencial na formação das crianças de tenra idade e permite e permite um excelente desenvolvimento e consolidação do processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, a tarefa proposta e planificada decorreu de uma forma positiva de um modo geral. Pudemos, deste modo, concluir que as regras eram um ponto fundamental de ser trabalhado com este grupo, sendo que se não fossem privilegiadas num momento de planificação precoce, sentiríamos com o desenrolar da PES muitas dificuldades em manter o respeito e em conseguir que as crianças executassem as atividades propostas por nós daí em diante.



Figura 18. Assembleia Semanal



Figura 17. Construção das regras I



Figura 16. Construção das regras II



Figura 21. Construção do painel das regras



Figura 19. Construção das caixas das regras



Figura 20. Caixa das regras



Figura 24. Construção das medalhas I



Figura 23. Construção das medalhas II



Figura 22. Painel “As Nossa Regras”

Terceira tarefa – “Mapa de Registos” – foi efetuada no dia 2 de maio de 2019, realizada com todas as crianças do grupo e ao longo da realização da mesma foram-se registando notas no diário de bordo, sendo que no final da mesma realizou-se uma reflexão [Apêndice 8].

No desenvolvimento da PES houve a necessidade de realizar uma atividade [Apêndice3] matemática a qual tivesse uma estreita relação com o dia-a-dia e as vivências das crianças.

Dado o exposto, a proposta de atividade surgiu tendo por base um diálogo realizado num momento na manta durante a marcação das presenças no qual uma das

crianças questionou – “Porque é que vocês perguntam sempre o dia do mês se não temos onde o marcar?”.

Esta questão remeteu-nos para um momento posterior de reflexão, onde tivemos em conta o anterior mapa de presenças da sala e a ausência no mesmo da referência ao mês, ao dia do mês, à estação do ano, dia da semana bem como ao tempo que se faz sentir no dia em que se encontram.

Partimos, então, para a elaboração de um projeto de sala, que culminaria com a elaboração de um “Mapa de Registos” que contemplasse todos os aspetos essenciais ao dia a dia das crianças, de modo que as mesmas se conseguissem situar e orientar a nível de tempo e espaço todas as manhãs.

O *placard* foi construído com a colaboração das crianças, sendo realizado por etapas, na medida em que foram surgindo novas ideias e interesses por parte destas, e foram realizadas alterações até se chegar ao “Mapa de Registos” final que teve como principal objetivo auxiliar na marcação de presenças e faltas, tempo que se faz sentir, estação do ano e dia e mês. Permitindo, deste modo, trabalhar de forma mais direta a orientação espacial e temporal, possibilitando que cada uma das crianças quando fosse chefe ter a oportunidade de experimentar o mapa e fazer o registo, sendo que diariamente cada uma das crianças registaria a sua presença.

Toda a atividade decorreu da forma espectacular, todas as crianças, mostraram estar envolvidas e motivadas no decorrer da mesma, querendo sempre participar e realizar toda a tarefa com sucesso e evitando ao máximo falhas. Cada criança escreveu o seu nome num pedaço de folha branca que posteriormente foi afixado na tabela de marcação de presenças.

No final da elaboração do “Mapa de Registos” da sala dos 5 anos/azuis, este foi afixado na parede, e a ansiedade de o experimentar era evidente, pois, mesmo a atividade ter terminado no final da manhã, logo muito perto da hora do almoço, não os dissuadiu de apreciar e experimentar o mapa, questionando, persistentemente se teriam de aguardar pelo dia seguinte para poderem registar as presenças e quem era o chefe para marcar o tempo e o dia do mês.

Notamos, ainda que todos os dias de manhã mal chegávamos à sala ou ao parque, alguma das crianças se dirigia de imediato à nossa beira a perguntar quem era o chefe do dia e quando íamos para a sala, para cantar os “bons dias” e para marcar as presenças no mapa novo.



Figura 26. Construção do “Mapa de Registos” I



Figura 27. Construção do “Mapa de Registos” II



Figura 25. Construção do “Mapa de Registos” III



Figura 28. “Mapa de Registos”



Figura 29. Utilização do “Mapa de Registos”

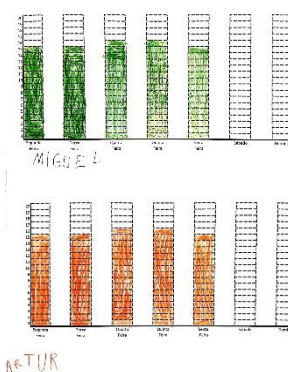


Figura 30. Gráficos das presenças

Quarta tarefa – “A Teia da Amizade” – foi realizada a 9 de maio de 2019, com todo o grupo, sendo registado no diário de bordo o percurso da mesma e no final da atividade procedeu-se a uma reflexão [Apêndice 9].

A atividade planificada [Apêndice4] supracitada teve por base as relações de cooperação e amizade existentes entre as crianças da sala dos 5 anos/azuis, estas relações são de extrema importância tal ideia é corroborada pelas OCEPE.

No decorrer da PES fomos observando que as crianças escolhiam sempre os mesmos amigos em momentos de brincadeira ou de atividades orientadas, sempre que lhes fosse dada opção de escolha decidiam pelo mesmo par.

Como tal, o principal objetivo seria desenvolver e estreitar novos laços de amizade, decidimos estruturar e planificar uma atividade denominada “A Teia da Amizade”, onde introduzimos a temática com a leitura do livro “Corações aos Milhões”, sendo depois realizado o registo dessa leitura pelas crianças.

A mesma consistia em estabelecer as relações de amizade entre as diferentes crianças tendo em conta ligações e aspetos distintos a considerar, relacionando-os com as cores das lãs que iam sendo colocadas na teia no decorrer dos dias. Tal como referidas as conexões entre as crianças eram estabelecidas com lãs de cores diferentes, em que cada

uma das cores simbolizava uma nova relação de amizade que se iria fundar e estreitar, ou uma relação estabelecida anteriormente, mas que era de extrema importância ressalvar.

A teia da amizade esteve exposta no *placard* dos azuis que se encontrava na entrada da instituição, nos dias subsequentes à elaboração e exposição da teia, dirigíamo-nos com as crianças à entrada para que cada uma delas observasse de que forma estabelecíamos as ligações entre o seu desenho e o desenho correspondente ao amigo que escolheram, podendo intervir sempre que considerassem necessário.

Um dos pontos sensíveis desta atividade prendeu-se com o facto de as ligações não poderem ser realizadas pelas próprias crianças, uma vez que estes não chegavam ao *placard* que é bastante alto para eles, evitando desta forma que outras crianças possam mexer e consequentemente estragar as produções dos colegas, para além disso tinham de usar fita-cola e tesoura num ambiente pouco propício ao manuseamento, deste modo e de forma a evitar riscos fomos nós que realizamos esta parte da atividade.

No entanto, “os azuis” participaram de uma forma bastante ativa na elaboração da tarefa da teia, uma vez que foram os principais responsáveis pelos desenhos para a exposição, cada criança retirou de um saco o nome de um amigo e posteriormente teve de o desenhar numa folha. Desta forma estimulamos a criatividade, que é fundamental nestas idades, para conseguirmos formar cidadãos criativos e conseguimos observar de que forma as crianças vêem os amigos.



Figura 31. Registro da história



Figura 32. Desenho dos amigos



Figura 33. Montagem dos desenhos

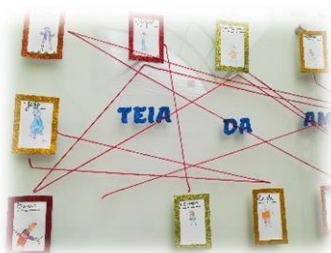


Figura 34. Ligações da “Teia da Amizade”



Figura 35. Exposição da “Teia da Amizade”

Quinta tarefa – “O Monstro das Cores” – foi realizada de 16 a 24 de maio de 2019, com todo o grupo e a comunidade da instituição, sendo registrado no diário de bordo o percurso da mesma e no final da atividade procedeu-se a uma reflexão ^[Apêndice10].

Nesta semana da PES decidimos seguir o fio condutor das atividades ^[Apêndice5] anteriores e trabalhar os sentimentos e as emoções com as crianças da sala dos 5 anos/azuis. No entanto, e durante uma análise e reflexão das OCEPE deparamo-nos com a presença nas mesmas de uma referência ao trabalho cooperado entre as crianças.

Como tal, e depois de decidir-nos trabalhar o livro “O Monstro das Cores” e por ser a última semana em que estaríamos no contexto de estágio, resolvemos alargar a concretização da atividade a toda a instituição, ampliando a nossa prática a todas as salas existentes na Creche e Jardim de Infância dos “Capuchinhos”, dinamizando e potenciando às crianças da sala dos 5 anos/azuis uma atividade em conjunto com todas as restantes crianças, permitindo que todas estreitassem e desenvolvessem laços de amizade e partilha.

A atividade consistiu na exploração do livro em todas as salas do Jardim e Creche (Amarelos, Laranjas, Vermelhos e Verdes), exploração essa que consistiu na leitura da obra recorrendo a mediação de leitura por parte da educadora estagiária que contou com a colaboração ativa de um pequeno grupo de crianças da sala dos 5 anos/azuis.

A partilha e a cooperação entre crianças de idades diferentes pode revelar ser um excelente mecanismo de desenvolvimento de aprendizagens significativas que potenciam o processo de ensino e aprendizagem de cada um e o envolvimento de crianças de faixas etárias diferentes na realização de uma mesma atividade permite que cada um seja responsável pelas suas aprendizagens, mas também cooperam ativamente nas aprendizagens dos seus pares.

Depois da primeira fase da atividade estar concretizada e de a história ter sido explorada em todas as salas, realizou-se um sorteio, através do qual a educadora de cada sala através de um papel que tirou de um saco ficou a saber qual dos monstros da história teria de decorar com a colaboração dos seus meninos. Para a decoração poderiam utilizar qualquer material, apenas teriam de respeitar e utilizar a cor do monstro que lhe calhou, referente a um sentimento, cada sala ficou com um monstro diferente. No final recolhemos todos os monstros e elaboramos uma exposição comum no *hall* de entrada da escola.



Figura 37. Leitura do livro na sala dos amarelos



Figura 36. Leitura do livro na sala dos laranjas



Figura 38. Leitura do livro na sala dos verdes



Figura 39. Leitura do livro na sala dos vermelhos



Figura 40. Monstro da sala dos amarelos



Figura 41. Monstros da sala dos laranjas e vermelhos



Figura 42. Monstro da sala dos verdes



Figura 43. Monstro da sala dos azuis



Figura 44. Monstro da educadora estagiária



Figura 45. Exposição “O Monstro das Cores

2.4.3. Diários de bordo

As tarefas implementadas foram complementadas com os dados registados nos diários de bordo, assim como as fotografias dos registos feitos pelas crianças. Segundo Coutinho (2011), o diário de bordo consiste num dos principais instrumentos de uma

investigação qualitativa, porque é onde o investigador regista tudo o que atenta ser pertinente para a investigação. Na opinião, da mesma autora que se comunga, uma observação de natureza qualitativa pode apoiar-se em notas de campo descritivas e reflexivas. Nas primeiras, o investigador escreve anotações minuciosas do que acontece com os participantes, do que dizem e como atuam, enquanto na segunda, o investigador elabora conjecturas, produz ideias que vai formando a partir do que observa.

Assim, no decorrer deste trabalho, o diário de bordo consubstanciou-se num pequeno bloco onde escrevia as notas de campo, sempre que possível, imediatamente, a seguir à concretização das atividades sob pena de esquecer e/ou negligenciar alguns aspetos.

Os registos eram decorrentes da observação realizada, particularmente dos momentos em que se realizavam as atividades propostas, numa tentativa de se anotar os aspetos relevantes, frases, palavras, ou até atitudes e emoções que as crianças diziam e/ou demonstravam perante a concretização das tarefas e que se poderiam traduzir em material importante para analisar. No diário de bordo, também se registava o desempenho das crianças, ou seja, se eram rápidas, se precisava de ajuda, se era capaz ou incapaz de compreender o exercício pretendido.

2.4.4. Procedimento de tratamento de informação

Na senda de Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é um processo de pesquisa que visa analisar o material bruto que se recolhe durante o processo de investigação, isto é, os elementos que traçam a base de análise. No que concerne este estudo, importa ressaltar que a análise de dados decorreu em simultâneo com a recolha de dados, para que estes não se fossem acumulando sem uma análise preliminar. Desta feita, entendeu-se como pertinente organizar os dados à medida que se foram recolhendo.

Assim, foi feita uma análise interpretativa do conjunto dos dados recolhidos no sentido de os podermos organizar e classificar em conformidade com o fenómeno em estudo, numa tentativa de o ajudar a explorar e explicar.

Na análise realizada consideram-se as categorias de análise emergentes da própria interpretação sobre os dados de campo e simultaneamente próximas dos objetivos estudo, designadamente i) Aferir o papel das rotinas no processo de ensino aprendizagem; ii) Compreender como é que a criança se situa no tempo (estações do ano, mês, semana, dia); iii) Confirmar que interpretações fazem as crianças dos dados construídos; ii) Aferir as aprendizagens potenciadas pela representação e interpretação dos diferentes materiais

produzidos; iiiii) Perceber o papel do Educador de Infância na estruturação das rotinas das crianças.

3. Apresentação e análise dos resultados obtidos

Atendendo aos dados recolhidos importa referir que através da observação participante pudemos compreender a forma como se organizava o espaço e, consequentemente perceber de que forma esta organização pode, ou não facilitar as rotinas e concludentemente as aprendizagens.

Ora com base nestes elementos, recolhidos através da observação participante, pareceu-nos relevante construir materiais e/ou instrumentos potenciadores de maximizar as rotinas e por consequência contribuir para maximizar as aprendizagens das crianças. Assim, com a realização das tarefas pudemos apurar que as regras de funcionamento dentro da sala auxiliam na aquisição de autonomia por parte da criança e quando definidas em conjunto com EI, estas serão mais eficazes e duradouras de que se forem impostas: “As razões das normas que decorrem da vida em grupo (por exemplo, esperar pela sua vez, arrumar o que desarrumou, etc.) terão de ser explicitadas e compreendidas pelas crianças, como o respeito pelos direitos de cada uma, indispensáveis à vida em comum. Estas normas e outras regras adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva (por exemplo, regar as plantas, tratar de animais, encarregar-se de pôr a mesa, distribuir refeições, etc.)” (ME, 2016, pp.25-26).

Desta forma, a rotina diária e as regras da sala articulam-se e são ambas fundamentais para a criança desenvolver e promover uma melhor autonomia na EPE. É uma perspetiva lógica com a literatura (Hohmann & Weikart, 2007), uma vez que a rotina diária consente que a criança desenvolva de forma autónoma os seus interesses, porque sentem-se seguras devido à estrutura previsível da rotina diária e dos seus limites, pois “Saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo” (idem, p. 225). Por isso é de extrema importância que a criança organize a rotina do seu dia-a-dia, como mostra Zabalza (1987, p.174) que “as rotinas são como capítulos, o guião da vida diária de uma turma que, dia após dia se vai nutrindo de conteúdos e ações”.

“A Primavera”

De uma maneira mais informal tentou perceber-se que leituras as crianças faziam do material que se havia preparado para a realização da tarefa, que constituía uma novidade na sala e nas suas rotinas, sistematizando-se no quadro 5 os principais conhecimentos:

“A Primavera”	
Estagiária	Crianças
Hoje eu vou falar sobre a primavera, pois sei que estão curiosos e ansiosos para saberem o do que se trata.	
- O que está este livro aqui a fazer?	- Deve ser para você ler.
- Foram vocês que trouxeram?	- Não foi eu, mas acho que foi você.
- Será que podemos mexer?	- Não sei se podemos, mas eu gostava.
- Qual será a história deste livro?	- Deve ser de uma árvore.
- Porque será que apareceram estas imagens?	- Para contar a história da árvore.
- Quais os elementos que se mantém ao longo da história?	- A árvore e o menino.
- Quais as personagens desta história?	- As personagens são a árvore e o menino.
- Porque acham que o livro não é colorido?	- Deve ser para podermos colorir ao nosso gosto.
- O que vos faz lembrar a palavra primavera?	- Não sei o que é a primavera.
- O que alterou na natureza?	- Podemos ver flores e muitos pássaros a cantar.
- Como estão os dias?	- Os dias estão mais quentes, porque temos mais sol.

Quadro 5. “A Primavera”, elaboração própria.

Tendo em conta que nos encontrávamos na primavera e que se pretendia trabalhar esta estação, optamos por explorar a mesma com as crianças. A temática abordada acaba por estar relacionada com a dimensão ambiental, onde segundo Sá (2002), as crianças desde cedo começam a formar algumas ideias sobre o mundo que adquirem na relação

com os outros, bem como na exploração de tudo o que as rodeia, procurando assim dar-lhe sentido.

Esta atividade decorreu num clima de comunicação, onde estiveram presentes os conhecimentos e as competências de todos os intervenientes permitindo ampliar e enriquecer os momentos de aprendizagem das crianças. (ME, 2016).

A leitura do livro foi fundamental para o arranque da atividade, considerando o referido por Rigolet (2009, p.9) “um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia. Seja ele qual for, o livro será sempre uma fonte inesgotável de riqueza (...)”,

“As Nossas Regras”

De uma maneira mais informal tentou perceber-se que leituras as crianças faziam do material que se havia preparado para a realização da tarefa, que constituía uma novidade na sala e nas suas rotinas, sistematizando-se no quadro 6 os principais conhecimentos:

“As Nossas Regras”	
Estagiária	Crianças
- Podemos fazer tudo o que queremos?	- Não.
- Existem regras que têm de ser cumpridas?	- Sim.
- A quem devo obedecer?	- Devo obedecer aos meus pais, avós, todos os familiares, aos professores e funcionários desta escola.
- Porque acham que as mesas estão colocadas desta forma?	- Porque vamos fazer alguma atividade.
- Porque estamos sentados nestes lugares?	- Acho que deve ser por serem as mais velhas.
- Acham que vamos ser nós a estar sempre aqui sentadas?	- Acho que sim.
- Qual a regra mais importante a cumprir?	- Todas.
- Vocês cumprem sempre as regras?	- Às vezes não.

Quadro 6. “As nossas regras”, elaboração própria.

Na EPE a criança é vista como um ser socializante e na interação com as outras crianças e adultos conseguem reter valores, regras e orientações, onde começa a organizá-las e a construir a sua identidade (Montês et al., 2010). Assim na EPE o EI proporciona aprendizagens na área da educação para a cidadania e da educação para os valores, previstos nas OCEPE.

De forma a fazer com que as regras façam parte do dia-a-dia na sala de atividades, foi necessário existir um processo adequado de construção e implementação das mesmas. A construção das regras na EPE é contemplada pelas OCEPE. Assim, depois de uma leitura analítica deste documento é possível concluir que a construção de regras se constitui como um aspeto fundamental ao desenvolvimento da autonomia da criança e à promoção de um bom funcionamento do grupo no Jardim de Infância (ME, 2016).

Posto isto, a existência de regras na sala na EPE facultou à criança o seu desenvolvimento social (Katz & McClellan, 1996), permitindo a criação e manutenção de um ambiente de sala adequado, sendo que para além disto também proporcionou o estabelecimento de relações positivas, entre as crianças e os adultos presentes na sala.

O EI teve um papel fundamental nesta temática, uma vez que proporcionou ao grupo em contexto de sala de atividades um dia a dia com a democracia sempre presente, onde as crianças sentiam-se predispostas a contribuir com as suas opiniões, escolhas e decisões (Montês et al., 2010). Nas OCEPE também podemos contemplar estes ideais, onde é defendido que deve ser criado um ambiente relacional e seguro, no qual os contributos das crianças são escutados e valorizados (ME, 2016).

Depois do processo de construção de regras de sala seguiu-se o processo de implementação das mesmas, onde consistiu em encaminhar as crianças no sentido de cumprirem as regras e de manifestarem comportamentos adequados, promovendo a disciplina nas crianças.

Brazelton e Sparrow (2005, p.37) defendem que a disciplina é uma forma de nortear “o desenvolvimento moral das crianças (...) ver que as regras levam em conta as necessidades de todas as pessoas e não só as suas. (...) Tem primeiro que ser orientada pelas consequências das suas ações”, por isso o EI teve que definir consequências que poderão ser aplicadas como forma de prevenção e de correção do incumprimento das regras estabelecidas (Curwin & Mendler, 1987 citado por Carita & Fernandes, 1999).

No entanto o EI teve a capacidade de fazer a manutenção dos comportamentos, definindo estratégias a utilizar para ajudar as crianças a interiorizarem as regras, bem como estratégias para aplicar quando aquelas não são cumpridas “incluindo as

recompensas e os castigos aplicáveis, respetivamente, àqueles que as respeitam e aos que as transgridem” (Carita & Fernandes, 1999, p.100). Contudo, foi primordial as conversas com a criança quando ela infringia uma regra, onde se promoveu uma reflexão conjunta e recordando a regra, logo esta tomada de decisão vai apoiar a criança deixando a colocação de regras de ser uma imposição, passando a constituir uma ajuda para a criança a desenvolver as suas capacidades sociais e morais (Dolto, 1998 citado por Oliveira & Ribeiro, 2012).

“Mapa de Registos”

De uma maneira mais informal tentou perceber-se que leituras as crianças faziam do material que se havia preparado para a realização da tarefa, que constituía uma novidade na sala e nas suas rotinas, sistematizando-se no quadro 7 os principais conhecimentos:

“Mapa de Registos”	
Estagiária	Crianças
- Sabem o que são os dias da semana?	- Sim sei, temos os dias da semana que estamos na escola e os dias da semana que estamos em casa.
- E os meses do ano?	- Existem alguns meses do ano diferentes.
- Como pode estar o estado do tempo?	- Pode estar frio e quente.
-Sabiam que com este Mapa de registos podemos trabalhar a matemática?	- Não sabia.

Quadro 7. “Mapa de registos”, elaboração própria

Segundo Formosinho (1998), o mapa de registos adquire diversas funções nas rotinas das crianças. O uso convencional do símbolo da marcação das presenças, nas quadrículas onde os nomes se cruzam com os dias da semana, acaba por ajudar as crianças na construção da tomada de consciência do tempo bem como a desenvolver o raciocínio lógico-matemático, linguístico e social. Através do uso diário do mapa de registos, as crianças começam a construir a sequência dos dias da semana. De acordo com Vasconcelos (1997), o quadro das presenças permite não só às crianças marcarem as suas presenças, como contabilizarem as suas ausências.

Proporciona-lhes ainda um conhecimento do primeiro dia da semana, o dia seguinte, o último dia da semana, os dias em que há escola e os que se fica em casa por não se ter escola. O preenchimento do mapa das presenças, embora tenha uma função de auto e heteroavaliação da assiduidade, permite aos alunos que o utilizam estabelecerem e coordenarem um elevado número de relações espaciais, temporais e simbólicas. A leitura desses mapas permite ainda aos alunos e aos professores a visualização da assiduidade de todas as crianças, podendo proporcionar diferentes atividades (lógica posicional, leitura e comparação de gráficos) (Resendes & Soares, 2002).

No que concerne os diários de bordo estes revelaram-se cruciais não só para a (re)organização e planificação das atividades a desenvolver, como também para compreender o papel de uma educadora de infância quer na organização dos espaços, quer no sucesso das aprendizagens das crianças.

Nas suas rotinas diárias, as crianças lidam com diferentes tipos de registo, como mapas das presenças, mapa dos aniversários, mapa do estado do tempo, mapa do responsável de sala, mapa das atividades que levam as crianças a confrontarem-se com diferentes tipos de informação que necessitam aprender a organizar e interpretar. Nestes pressupostos, percebi que cabe ao educador a tarefa de aproveitar a curiosidade das crianças, estimulando-as e orientando-as no sentido de responderem a questões cujas respostas não são óbvias, apoiando-as, assim a fortalecer o seu sentido de número, bem como as capacidades de recolha, organização, tratamento e análise de informações significativas (Castro & Rodrigues, 2008; NCTM, 2007).

A este propósito, Lopes (2007) e Moreira e Oliveira (2003) referem que é possível trabalhar a recolha e tratamento de dados com crianças do pré-escolar desde que sejam facultadas experiências que lhes sejam familiares e que lhes despertem curiosidade e interesse, na medida em são detentoras de uma curiosidade natural sobre tudo o que as rodeia, questionando constantemente, relativamente às suas experiências como: Quantos são? Quanto é? De que tipo é? ou Quais destes são? e para encontrar respostas para estas questões, as crianças utilizam formas simplificadas de recolha de dados (NCTM, 2007).

Ainda se apurou que é importante discutir com as crianças as semelhanças e as diferenças entre as várias representações, que as ajudem a esclarecer os seus pensamentos para que elas consigam verbalizar as regras dessas representações e assim serem capazes de comunicar o seu raciocínio e de o justificar, tal como sugere Sheffield et al. (2004).

“A Teia da Amizade”

De uma maneira mais informal tentou perceber-se que leituras as crianças faziam do material que se havia preparado para a realização da tarefa, que constituía uma novidade na sala e nas suas rotinas, sistematizando-se no quadro 8 os principais conhecimentos:

“A Teia da Amizade”	
Estagiária	Crianças
<ul style="list-style-type: none">- De que fala a história?- Os corações são todos iguais?- De que tamanho são os corações?- Que sentimentos têm os corações?- Que tipos de corações existem?- Que sentimentos temos pelos nossos amigos?- Qual destas cores (vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, roxo e violeta) acham que simboliza mais a amizade?- Por qual delas acham que devíamos começar a nossa teia?- Qual é o vosso melhor amigo?- Qual aquele que vos deixa mais saudades quando não vem à escola?	<ul style="list-style-type: none">- Esta história fala da amizade.- Não.- Depende de quem for o coração.- Tem sentimentos bons e maus.- Existem corações que são bons e outros que são maus.- Amizade.- Talvez o verde e o amarelo.- Acho que devíamos começar pelo verde.- A Carolina.- A mim é a minha melhor amiga.

Quadro 8. “Teia da Amizade”, elaboração própria

Durante o período de Jardim de Infância surgem expressões como “- És minha amiga? Ou “- Somos amigos?” e segundo Ladd e Coleman (2002) é a partir dos 3 anos de idade, que as crianças começam a desenvolver conceptualizações sobre o que é a amizade.

A importância de ter um amigo foi, muitas vezes, observado através de ocorrências como: “- Porque não queres ser meu amigo Duarte?” - perguntava o Rodrigo “- Eu não quero brincar contigo.” - dizia o Duarte, e neste seguimento dirigia-se até mim a chorar mostrando que ele não queria ser amigo dele e nem brincar com ele. Desta forma

aproveito este momento para o chamar a atenção que existem outros meninos na sala que são amigos dele e que querem brincar com ele. Com isto o João aproxima-se e pergunta-lhe “- O que se passa? Porque choras?”, dá-lhe a mão e vão juntos para a área das construções. Assim, situações de rejeição por parte de algumas crianças em relação às outras foi algo observável, mas a preferência por determinadas crianças também era algo frequente, onde surgiam expressões como “-És o meu melhor amigo.”.

Segundo Hayes citado por Ladd e Coleman (2010, p.137) estas expressões são frequentes nas crianças, onde são capazes de nomearem e exemplificarem o conceito de amizade, mencionando os seus melhores amigos e as razões da sua escolha, onde se encontram implícitas escolhas como interesses partilhados em atividades e jogos que desenvolvem em conjunto, desta forma “quando as crianças têm a oportunidade de interagir com vários pares, elas mostram-se seletivas na escolha dos seus amigos”.

No entanto, apesar das divergências entre as crianças, a amizade tem um papel fulcral para o seu desenvolvimento global, na mesma linha de pensamento Ferreira (2004, p.194) exprime que “ter um amigo significa também ter algum apoio e base de reconhecimento social quando se enfrentam e se resolvem problemas”.

Assim foi notório que a importância da amizade ocorre à medida que as crianças se afastam da primeira infância, [no qual] os colegas têm um papel cada vez mais importante no seu desenvolvimento social.” (Formosinho, 1999, p.17), sendo que Ferreira (2004, p.194) alude que “as redes de amizade podem ser vistas como importantes contributos para o processo de reprodução cultural dentro do grupo, porque é com outras crianças que se brinca, conversa, trocam ideias, se constrói e se expande a sua cultura”.

Posto isto a amizade promove de forma positiva o desenvolvimento pessoal e social da criança, através do sentimento de pertença a um grupo bem como para a autoestima das crianças, como enuncia Ricardo e Rossetti (2011) que a amizade é importante como um fator de proteção social da criança, onde promove a autoestima e o bem-estar da mesma.

“O Monstro das Cores”

De uma maneira mais informal tentou perceber-se que leituras as crianças faziam do material que se havia preparado para a realização da tarefa, que constituía uma novidade na sala e nas suas rotinas, sistematizando-se no quadro 9 os principais conhecimentos:

“O Monstro das Cores”	
Estagiária	Crianças
<ul style="list-style-type: none"> - De que fala a história? - Como são os monstros? - São todos iguais? - Quais as cores que têm? E o que representam? - Que sentimentos nos transmitem as cores dos monstros? 	<ul style="list-style-type: none"> - A história fala dos sentimentos. - Alguns monstros são fofinhos outros parecem mais irritados. - Não, eles são todos diferentes. - Azul, vermelho, preto, verde e amarelo. Estas cores representam os sentimentos dos monstros. - Uns tramitem calma, alegria, medo, tristeza, raiva e tem outro no fim que transmite amor.

Quadro 9. “O Monstro das Cores”, elaboração própria

No Jardim de Infância tem uma grande relevância a valorização do desenvolvimento emocional e afetivo, uma vez que “as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais” (Freitas-Magalhães, 2007, p.55). Assim, o EI ao atribuir importância às suas emoções e às das crianças, consegue criar um “bem-estar emocional, pois quando elas estão ausentes ou são excessivas tornam-se patológicas, perturbando o curso normal das situações de vida” (Franco, 2009, p.135).

Portanto na idade do Pré-Escolar a criança desenvolve novas formas para se relacionar com os outros, como refere Gottman e DeClarie (1999, p.202) que nas “relações com o seu grupo de colegas (...) as crianças têm todas as oportunidades para desenvolver as suas capacidades de controlo de emoções. É nessa situação que elas aprendem a comunicar com clareza, a trocar informação e a esclarecer as suas mensagens se estas não forem compreendidas. (...) Começam a saber ser compreensivos em relação aos seus sentimentos, aos desejos e anseios das outras pessoas (...)”.

Por parte da criança a compreensão das emoções de acordo com Smith e Walden (1999 citado por Cardoso & Carmona, 2011, p.12) “não pode ser subestimada já que é a base de competências emocionais mais complexas como a regulação emocional ou a empatia, ao mesmo tempo, claro, que as competências sociais também proporcionam o desenvolvimento emocional”.

Assim, podemos afirmar que o âmbito do estudo da inteligência emocional nos Jardins de Infância exige três grandes mudanças: que o EI consiga ir além do seu cargo tradicional, o de ensinar, o de ler e o de escrever; que os Jardins de Infância envolvam o ensino nas emoções; e que a comunidade se envolva ainda mais com o Jardim de Infância.

Considerações finais

O presente estudo teve como principal objetivo aferir o papel das rotinas no processo de ensino aprendizagem, começando-se, assim, o processo de investigação através da observação participante, o que nos permitiu compreender como é que as crianças de cinco anos representam e interpretam dados recolhidos nas rotinas diárias, bem como estas rotinas diárias proporcionam às crianças incalculáveis oportunidades de desenvolvimento, nomeadamente aprendizagens matemáticas, uma vez que estas estão sempre presentes nas suas brincadeiras e vivências (Duque et al., 2013).

Ora, apuramos que materiais de registo nas rotinas da educação pré-escolar desempenham um papel fundamental no desenvolvimento pois é através do uso destes materiais como Mapas de registos que as crianças contactam pela primeira vez com quadros de dupla entrada e iniciam a aprendizagem da leitura destes materiais de trabalho, bem como a interpretar e fazer outro tipo de análises sobre os mesmos.

Igualmente pudemos verificar que as atividades, devidamente enquadradas nas rotinas permitiram apresentar, consolidar e explorar múltiplos conteúdos, indo ao encontro no preconizado nas OCEPE e potenciando, desta forma, um vasto conjunto de aprendizagens e, consequentemente promovendo a autonomia, a independência e a compreensão do mundo que rodeia a criança.

Assim, face ao objetivo *aferir o papel das rotinas no processo de ensino aprendizagem*, todas as atividades realizadas nos permitem concluir que o papel das rotinas é fundamental nesse processo. Esta conclusão foi possível seja através da revisão da literatura sobre a temática, seja através de todas as atividades desenvolvidas com as crianças e com as quais foram evidenciadas várias aprendizagens, nomeadamente ao nível da comunicação, do trabalho colaborativo, das regras, etc.

No que concerne ao objetivo *compreender como é que a criança se situa no tempo (estações do ano, mês, semana, dia)*, constatamos que o mapa de registos tem diversas funções nas rotinas das crianças, sendo que o uso convencional do símbolo da marcação das presenças, nas quadrículas onde se cruzam os nomes com os dias da semana, acaba por ajudar as crianças na construção da tomada de consciência do tempo bem como a desenvolver o raciocínio lógico-matemático, linguístico e social. Assim, com o uso diário do mapa de registos as crianças começam a construir a sequência dos dias da semana. De acordo com Vasconcelos (1997) o quadro das presenças permite não só às

crianças marcarem as suas presenças, como contabilizarem as suas ausências o que, de certa forma, também contribui para a construção do sentido de responsabilidade.

Relativamente ao objetivo ***confirmar que interpretações fazem as crianças dos dados construídos***, pudemos apurar que é importante discutir com as crianças as semelhanças e as diferenças entre as várias representações, que as ajudam a esclarecer os seus pensamentos para que elas consigam verbalizar as regras dessas representações e assim serem capazes de comunicar o seu raciocínio e de o justificar, tal como sugere Sheffield et al. (2004).

No que respeita ao objetivo ***afirmar as aprendizagens potenciadas pela representação e interpretação dos diferentes materiais produzidos***, de acordo com Sá (2002) as crianças desde cedo começam a formar ideias sobre o mundo que adquirem na relação com os outros, bem como na exploração de tudo o que as rodeia, procurando assim dar-lhe sentido. Assim, é notório que na idade do Pré-Escolar a criança desenvolve novas formas para se relacionar com os outros. Como refere Gottman e DeClarie (1999, p.202) com as “relações com o seu grupo de colegas (...) as crianças têm todas as oportunidades para desenvolver as suas capacidades de controlo de emoções. É nessa situação que elas aprendem a comunicar com clareza, a trocar informações e a esclarecer as suas mensagens se estas não forem compreendidas (...) começam a saber ser compreensivas em relação aos seus sentimentos, aos desejos e anseios das outras pessoas (...)”. Em certa medida, as crianças foram-se expressando com maior propriedade sobre as temáticas trabalhadas como tão bem ficou demonstrado com a atividade da primavera, quando o Afonso referiu que “*na primavera os passarinho aparecem e fica tudo mais florido*”, levando-nos a inferir que os materiais produzidos e depois materializados numa exposição coletiva se traduziram em algo que, por um lado expressava a leitura das crianças sobre a primavera e, por outro permitiam um olhar contemplativo sobre a leitura dos seus pares face ao mesmo objeto retratado (a primavera), contribuindo, assim, para a formação ética (respeitar o olhar do outro) e para a formação estética, entre outros.

No que respeita ao objetivo ***perceber o papel do Educador de Infância na estruturação das rotinas das crianças***, apuramos que o meu papel, enquanto educadora estagiária e dinamizadora de diferentes atividades, foi crucial na concretização das mesmas, permitindo-nos concluir que o papel do educador é fulcral na estruturação das rotinas e nas metodologias de trabalho que as concretizam. A abordagem do educador ganha relevo, ao ser capaz de conduzir as suas práticas a partir do contacto diário com um grupo em contexto de sala de atividades, tendo sempre presente a democracia, para que

as crianças se sentiam predispostas a contribuir com as suas opiniões, escolhas e decisões (Montês et al., 2010; ME, 2016).

Nestes pressupostos, o papel do educador ganha particular centralidade ao implementar e construir rotinas, para apoiar a criança, de forma a fazê-la sentir mais segura e confiante (Post & Hohmann, 2011), indo ao encontro das práticas pedagógicas de EPE quando enfatizam que as rotinas devem ser operacionalizadas sob a forma de tarefas diárias e sistemáticas, sendo estas desenvolvidas pelas crianças para que ajudem na sua estruturação e organização mental, permitindo-lhes, desta forma, ampliar os seus conhecimentos sobre outros contextos.

A “missão” do educador será educar para a paz e educar a razão para que se possa ser cada vez mais livre, enquadrado, naturalmente, numa conduta prática-moral, onde a autonomia desenvolvida pelo aluno seja capaz de respeitar a liberdade de todos, reforçando a aceção de Nery (2009) quando enfatiza que é indispensável que o aluno entenda de forma crítica o seu quotidiano para que haja a construção de uma consciência crítica e questionadora acerca da realidade, entendendo como a própria história se apresenta, o que se revelou possível de concretizar através das atividades desenvolvidas.

Face ao que foi dito, cabe ao educador contrariar as cegueiras do conhecimento, convocando “os sete saberes necessários à Educação do Futuro”, trazidos à colação por Morin (2007), a saber: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e a ética do gênero humano.

Dentre esses saberes, face à situação pandémica que se vive em Portugal, e no mundo, o quinto saber, enfrentar as incertezas, ganha particular relevo, porque nos convoca a refletir a imprevisibilidade, pois como é sabido o século XX foi assinalado por uma elevada crença num futuro progressivo, não obstante descobriu-se a própria perda do futuro, a sua imprevisibilidade, isto é, a história humana foi e parece continuar uma desconhecida aventura (Morin, 2007). Apesar de “as ciências permitiram que adquiríssemos muitas certezas, igualmente nos revelaram, ao longo do século XX, inúmeras zonas de incerteza. A educação deveria incluir o ensino das incertezas (...)” (Idem, 2007, p.16), pois, tal como refere o mesmo autor “ainda não incorporamos a mensagem de Eurípedes, que é a de estarmos prontos para o inesperado” (Idem, 2007, p.79).

Nesta linha de pensamento, as rotinas começam desde cedo para potenciar a busca incessante pelo novo ou desconhecido, que nunca é tido ou encarado de uma única forma,

dado o olhar plural de todos e de cada um. Apelando-se, assim, a um enfoque transdisciplinar da educação, assim como a alertar as pessoas para essas pluralidades o que, de certa forma, vai desenvolver a consciência crítica que é integrada com a realidade, enquanto a ingênua se sobrepõe à realidade, ou seja, julga saber tudo e gera acomodação, ajustamento e adaptação (Freire, 1975).

Considerando esta aceção, entendo que, enquanto futura educadora, poderei contribuir para a mudança, na medida em que o próprio surgimento do novo, não pode ser previsto, senão não seria o novo e, da mesma forma, uma criação jamais pode ser conhecida por antecipação, senão não seria criação, como tão bem sugere Morin (2007). Desta feita, fica evidente que, por mais que se saiba sobre o futuro, o mesmo é incerto, senão não seria o futuro e é isso que desencadeia e leva à evolução (Severino, 1994), como será o caso, certamente desta pandemia, pois, apesar de ninguém imaginar a sua chegada, todos fomos arranjando formas e estratégias para fazer face a esta evolução, pois como refere Morin (2007) não existem apenas evoluções, ou ainda inovações e criações, existem também destruições que, por sua vez, podem trazer novos desenvolvimentos.

Com efeito, será por via do conhecimento e de uma visão holística sobre o seu entendimento que as práticas do professor ganham sentido, pois só assim se contribui para a sua compreensão no que aos desafios lhe respeitam. E neste registo, a escola precisa ser um espaço aberto e com presença forte dos diferentes agentes e comunidades locais para permitir aos professores redefinirem o próprio sentido social que seu trabalho tem (Nóvoa, 2002).

Ter tido a possibilidade de contactar com os diferentes contextos de estágio foi o corolário da minha formação inicial, por um lado e realizar a investigação sobre as rotinas contribuiu para que pudesse consolidar e ampliar conhecimentos relativamente ao contexto que menos conhecia e sobre o qual tinha, à partida alguma, ideias pré-concebidas e erróneas, por outro. Assim, pude confirmar que o jardim-de-infância é mais do que um lugar onde se entretêm crianças e se satisfazem as suas necessidades básicas. É um tempo e um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral das crianças e no qual as rotinas têm um papel de destaque e onde subjaz uma intencionalidade pedagógica às atividades realizadas com as crianças.

Concluir esta etapa formativa, por si só, é motivo de alegria e satisfação, mas conclui-la num período excecional, como aquele que vivemos adoça o momento com um sabor duplamente especial, porque não só me profissionalizei, como o fiz colocando-me à prova e inquietando-me sobre o papel da educação, da escola e do professor que, cada

vez mais, tem de se reconfigurar, por um lado e me trouxe a convicção que ser professora, me faz, hoje, ainda mais sentido e que é neste mundo que quero viver e estar num futuro próximo seja presencial ou virtualmente, porque o que verdadeiramente importa é estar, por outro. As ferramentas, as estratégias e as metodologias surgirão à medida das necessidades, porque quando se acredita no valor da educação, nos processos de transformação, logo se irão saber encontrar, assim como saberei qual o meu lugar.

Com efeito, tornar-me professora, obrigou-me a um elevado investimento pessoal, familiar, profissional, académico e económico e os estágios pedagógicos vieram “adornar” este investimento, revelando-se como os períodos mais marcantes da minha formação, enquanto futura professora, corroborando a aceção de Simões (1996, p.132), ao enfatizar que é “indubitável que, no decurso da carreira, poucos períodos se comparam a este em importância, constituindo um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor”, dada a riqueza e complexidade que caracterizaram este processo e para o quão de bom me têm despertado, ao longo dos últimos dois anos.

Assim, em jeito de síntese, apraz-me referir que os objetivos foram alcançados com muito trabalho e com alguns momentos difíceis. As conquistas superaram as pedras que, por vezes, teimavam em aparecer no caminho, acreditando que futuramente a atividade profissional será mais consciente e ponderada devido a esta etapa que foi alcançada.

Bibliografia

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas, dos professores e das situações Pedagógicas*. Porto Editora: Porto.
- Ambrósio, S. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade PréEscolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento – Contributo para uma mudança reflexiva da Educação*. Monte de Caparica: UIED.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Tradução de Maria João Alavarez, Luisa Bizarro, Isabel de Sá e António Branco Vasco. Lisboa: McGrawHill.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever: através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Bartolomeis, F. (1984). *Introdução à didáctica da escola activa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Berger, G. (1992). A investigação em educação: modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências de Educação*, 3 (4), 23-26.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2005). *O método Brazelton – A criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Cabeleira, J. P. R. (2013). *Reforço positivo e aprendizagem cooperativa: estratégias facilitadoras do sucesso de alunos desmotivados* (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona. Disponível em http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/7377/relatorio_final_para_entrada_revisto_apos_defesa_joao_cabele.pdf?sequence=1 acedido a 25/11/2019.

- Câmara Municipal de Penafiel. Disponível em cm-penafiel.pt/visitar-penafiel/historia/ acedido a 25/11/2019.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um «olhar» sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Cardoso, C. & Carmona, M. (2011). *Compreensão emocional – A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1999). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia Da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Centro Escolar de Penafiel. Disponível em centroescolardepnafiel.pt/escola/ acedido a 25/11/2019.
- Conselho Nacional de Educação (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (Coord. Isabel Alarcão). Estudos e Relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, Professores fascinantes – como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.
- Craveiro, C., Pequito, P. & Pinheiro, A. (2007). *Uma perspectiva de projecto – O mundo das formigas, Quem aprende mais?* Reflexões sobre educação de infância /CIANEI-II Congresso Internacional da aprendizagem na educação de infância, 675-686.
- Damas, M. & Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora, DF: MEC/UNESCO.
- Delval, J. (2003). *Aprender a aprender*. São Paulo: Papirus.

- Dewey, J. (1968). *O sentido do Projecto*. In E. Leite, M. Malpique, M. R. Santos (Orgs.), *Trabalho de Projecto – 2. Leituras Comentadas*, 15-17. Porto: Edições Afrontamento, Coleção Ser Professor.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dicionário da Língua portuguesa. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/objetivo>, acedido 22/06/2020.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão flexível do currículo*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições Asa.
- Duque, I., Pinho, L. & Carvalho, P. (2013). *Organização e Tratamento de Dados na Educação Pré-Escolar: Uma primeira aproximação*. EXEDRA, 7, 86-99.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative Methods in Research on Teaching*. New York: NY Macmillan.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança dia-a-dia. Do berço até à escola primeira*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderno*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. O. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1999). *Associação Criança*. Braga: Livraria do Minho.
- Formosinho, J. (2007). *A contextualização modelo curricular High/Scope no âmbito do projeto de infância*. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e educação - teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.
- Franco, A. F. (2009). *O mito da autoestima na aprendizagem escolar*. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 325-332.
- Freire, P. (1975). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções – O Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

- Freitas, M. (2016). O papel das equipas pedagógicas na gestão do tempo. In. T. Sarmiento, *Juntos... pela criança na creche!* 129-148. Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia científica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gesell, A. (1943). *A criança dos 0 aos 5 anos – o bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gonçalves, A. (2008). “*Educar para transformar: reflexão em torno de um percurso formativo*”. Cadernos de Estudo, 7, 71-77. Porto: ESEPF.
- Gottman, J. & Declarie, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. Lisboa: Pergaminho.
- Helm, J. H. & Beneke, S. (2005). *O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M., Weikart, D. P. & Banett, B. (1995). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society – Sociological Perspectives*. London and New York: Routledge.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & McClellan, D. (1996). *O Papel do Professor no Desenvolvimento social das Crianças*. In J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino (Eds.), *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade*, 12-47. Lisboa: Texto Editora.
- Ladd, G. & Coleman, C. (2002). *As relações entre pares na infância: formas, características e funções*. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 119-166. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projeto: aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, J. (2006). *Ética na investigação*. In J. Lima, & J. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, 127-159. Porto: Porto Editora.
- Lopes, C. (2007). *Crianças e professoras desvendando as ideias probabilísticas e estatísticas na educação de infância*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa: planejamento, execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Misericórdia de Penafiel. (2019). *Misericórdia de Penafiel*. Disponível em <http://www.misericordiapenafiel.pt/> acessado a 09/05/2019.
- Mogilka, M. (1999). *Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso*. Educação e Pesquisa. São Paulo: USP.
- Montês, A. R., Gaspar, S. & Píscallo, I. (2010). *O processo de elaboração e implementação de regras no jardim-de-infância*. Interacções, 15, 41-54.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (2004). *Manuais escolares – contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Mori, E. (2007). *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2007). *Princípios e normas para a Matemática escolar*. Lisboa: APM.
- Nery, M. C. R. (2009). *Tendência progressista da educação e as determinações da estrutura social sobre a educação*. In: Universidade Luterana do Brasil (org.). *Fundamentos da Educação*. 9, 155-168. Curitiba: Editora Ibepex.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar A Construção Social Da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, S. & Ribeiro, F. (2012). *A construção dos limites na educação infantil: compassos e descompassos entre o dizer e o fazer*. Lugares de Educação, 2(2), 93-117.
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre as crianças*. Porto: Confederação Nacional de Instituições de Solidariedade.

- Parente, C. (2002). *Observação: Um percurso de formação prática e reflexão*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Polonia, A. C. & Dessen, M. A. (2005). *Em busca de uma compreensão das relações família e escola*. *Psicologia escolar e educacional*, 9 (2), 303 – 312. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf> acedido a 02/05/2020.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *Finalidade e práticas educativas em creche: dar relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Resende L. G. & Soares J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ricardo, L. S. & Rossetti, M.C. (2011). *O conceito de amizade na infância: uma investigação utilizando o Método Clínico*. *Construção Psicopedagógica*, 19, 82-94.
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças – Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, F. (1998). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular- Fundamentos e Prática*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá, J. (2002). *Renovar as práticas no 1º ciclo pela via das ciências da natureza*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Severino, A. J. (1994). *Filosofia*. São Paulo: Cortez.
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Thomson Learning.

- Sheffield, L., Cavanagh, M., Dacey, L., Findell, C., Greenes, C. & Small, M. (2004). *Navigating through data analysis and probability in prekindergarten-grade 2*. Reston: NCTM.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade- Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2007). “A importância da educação na construção da cidadania”. *Saber (e) Educar*, n.º12, p.109-117. Porto: ESEPF.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por projetos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vitorino, J. (2015). *Aprendendo/refletindo no dia-a-dia da prática pedagógica: da música na creche, ao trabalho de projeto no Jardim-de-infância* (Relatório de prática de ensino supervisionado). Instituto Politécnico de Leiria.
- Wieder, S. & Greenspan, S. (2002). *A base emocional da aprendizagem*. In B. Spodek, (org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 167-189. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1987). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Normativos legais:

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2091, Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001, Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 239/1986, Série I*. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166/2005, Série I-A*. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. *Diário da República n.º 128/2015, Série I*. Lisboa: Assembleia da República.

Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/1997, Série I-A*. Lisboa: Assembleia da República.

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. *Diário da República n.º 167/2011, Série I*. Lisboa: Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Outros documentos consultados:

Santa Casa da Misericórdia de Penafiel. (2017-2020). *Projeto Educativo*. Santa Casa da Misericórdia de Penafiel.

Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes. (2012-2015). *Projeto Educativo*. Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes.

Apêndices

Índice de apêndices

Apêndice 1. Planificação – dia 26 e 27 de março de 2019

Apêndice 2. Planificação – dia 02 de abril de 2019

Apêndice 3. Planificação – dia 02 de maio de 2019

Apêndice 4. Planificação – dia 09 de maio de 2019

Apêndice 5. Planificação – dia 16 a 24 de maio

Apêndice 6. Reflexão da atividade “A Primavera”

Apêndice 7. Reflexão da atividade “As nossa regras”

Apêndice 8. Reflexão da atividade “Mapa de Registos”

Apêndice 9. Reflexão da atividade “A Teia da Amizade”

Apêndice 10. Planificação da atividade “O Monstro das Cores”

Apêndice 11. Pedido de autorização à Instituição de Acolhimento

Apêndice 12. Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Apêndice 1. Planificação – dia 26 e 27 de março de 2019

Planificação da Atividade “A Primavera”		
Instituição Cooperante: Creche e Jardim de Infância dos Capuchinhos		Data: 26 e 27 de março de 2019
Educadora Cooperante: Vera Sousa	Auxiliar de Ação Educativa: Carla Nogueira	Sala: Azul (5 anos)
Educadora estagiária: Esmeraldina Oliveira		Duração: Manhã
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar		
<u>Área de Conteúdo:</u>		
- <u>Área de formação pessoal e social</u>		
. Manter e justificar as suas opiniões, aceitando também as dos outros;		
. Revelar confiança em experimentar atividades novas propor ideias e falar em grupo;		
. Conhecer os materiais disponíveis servindo-se deles com cuidado e arrumando-os quando já não precisam;		
. Expressar as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam;		
. Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final;		
. Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões;		
. Esperar pela sua vez na intervenção dos diálogos, dando oportunidade aos outros para intervirem.		
- <u>Área da expressão e comunicação</u>		
Subdomínio das artes visuais		
. Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;		
. Representar e recriar plasticamente temas utilizando diferentes materiais e diversos meios de expressão.		
Domínio da matemática		
. Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens).		
- <u>Área do conhecimento do mundo</u>		
. Descrever e procurar explicações para transformações que observa no meio físico e natural.		

Plano da Ação		
26 de março de 2019		
Atividade	Descrição da Atividade	Recursos Materiais
Apresentação e leitura do livro “A Árvore Generosa” de Shel Silverstein.	<p>O livro está pousado na manta aquando da entrada das crianças na sala. Sentam-se em roda à volta do livro e inicia-se a exploração do mesmo.</p> <p><u>Questões Orientadoras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O que está este livro aqui a fazer? - Foram vocês que trouxeram? - Será que podemos mexer? - Qual será a história deste livro? - Porque será que aparecem estas imagens? <p>De seguida, iniciamos a leitura do livro recorrendo à mediação de leitura.</p>	- Livro
Exploração do livro “A Árvore Generosa” de Shel Silverstein.	<p>Depois de finalizada a leitura, recorreremos às ilustrações para a exploração da obra, de forma a chegar à temática a Primavera.</p> <p><u>Questões Orientadoras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais os elementos que se mantêm ao longo de toda a história? - Quais as personagens desta história? - O que é que a árvore ofereceu ao “menino”? - Porque acham que o livro não é colorido? <p>De seguida, criamos com as crianças uma chuva de ideias acerca da temática Primavera.</p>	- Livro
Mobile alusivo à Primavera	<p>Para a construção do mobile é pedido a cada uma das crianças que escolha uma palavra que para si defina a primavera.</p> <p><u>Questões Orientadoras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O que vos faz lembrar a primavera? - O que se alterou na natureza? - Como estão os dias? 	- Folhas A6 - Lápis de Cor - Sediela - Plástico Autocolante

	Depois de cada uma das crianças ter a sua palavra, escreve-a numa folha A6 e desenha algo relacionado com a mesma. Recolhem-se todas as folhas A6, plastificam-se e procede-se à construção do mobile.	
27 de março de 2019		
Falar da temática “A Primavera” e introduzir o girassol.	Relembrar o que se falou no dia anterior, remetendo as ideias das crianças para o girassol. <u>Questões Orientadoras</u> - O que é a primavera? - Qual é a flor mais parecida com o sol? - Como é um girassol?	
Elaboração de um girassol.	<p>Antes de dar início à elaboração do girassol tentaremos com a colaboração das crianças perceber qual o material necessário.</p> <p><u>Questões Orientadoras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - De que material acham que vamos precisar? - Como vamos fazer as pétalas do girassol? - E como sugerem que seja feito o caule? <p>Para a elaboração do girassol o grupo será dividido em dois.</p> <p>De seguida será distribuído a cada criança uma parte da caixa de ovos, a qual irão pintar de castanho.</p> <p>Posteriormente será colocado em cima da mesa massa, onde se pretende que cada criança realize um contagem de 25 massas, as quais deverão ser coladas num círculo amarelo.</p> <p>Como será esperado que as crianças sugiram a utilização de paus para o caule iremos deslocarmos com o grupo à quinta do jardim-de-infância, onde cada um apanhará um pau.</p> <p>Com todo o material reunido e finalizado a montagem do mesmo será realizada por nós, uma vez que utilizaremos cola quente e esta seria uma tarefa perigosa para as crianças realizarem.</p> <p>Depois dos trabalhos finalizados serão colocados em exposição no placar que se encontra na entrada da instituição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo cartolina amarela; - Caixa de ovos; - Tinta castanha; - Massa; - Cola branca; - Pinceis; - Paus; - Cola quente.

Apêndice 2. Planificação – dia 02 de abril de 2019

Planificação da Atividade “As nossas regras”		
Instituição Cooperante: Creche e Jardim de Infância dos Capuchinhos		Data: 02 de abril de 2019
Educadora Cooperante: Vera Sousa	Auxiliar de Ação Educativa: Carla Nogueira	Sala: Azul (5 anos)
Educadora estagiária: Esmeraldina Oliveira		Duração: Manhã
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar		
<p><u>Área de Conteúdo:</u></p> <p>- <u>Área de formação pessoal e social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural; <ul style="list-style-type: none"> Manter e justificar as suas opiniões, aceitando também as dos outros; Revelar confiança em propor ideias e falar em grupo; . Adquirir capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e dos outros; <ul style="list-style-type: none"> Realizar tarefas executando-as de forma cada vez mais autónomas; . Cooperar com outros no processo de aprendizagem; <ul style="list-style-type: none"> Revelar interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando; Participar na planificação de atividades coletivas contribuindo para a elaboração de planos comuns; . Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; <ul style="list-style-type: none"> Contribuir para a elaboração das regras de vida em grupo e procurar cumpri-las; Escutar, questionar e argumentar, procurando chegar a resoluções ou conclusões negociadas. 		
Plano da Ação		
02 de abril de 2019		
Atividade	Descrição da Atividade	Recursos Materiais

Regras de convivência.	<p>Dialogar com o grupo acerca das regras de convivência e a importância de as por em prática.</p> <p><u>Questões Orientadoras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Podemos fazer tudo o que queremos? - Existem regras que têm de ser cumpridas? - A quem devem obedecer? <p>Apresentar ao grupo a proposta da assembleia mencionando nestas os pontos que serão trabalhados na mesma. Será explicado que todas as semanas se realizará uma assembleia para debater as regras e outros pontos que se considerem oportunos.</p> <p>De seguida o grupo passará para as mesas que se encontrarão juntas, para que todos se possam ver.</p>	
Assembleia sala dos 5 anos/azuis.	<p>Explicar de que forma será realizada a assembleia e que nesta terá sempre um presidente, vice-presidente e secretário, os quais realizarão os registos de tudo o que se passará na assembleia e que irão permitir a realização da ata que será posteriormente assinada pelo grupo.</p> <p><u>Questões Orientadoras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque acham que as mesas estão colocadas desta forma? - Porque estamos sentadas nestes lugares? - E porque estamos noutra mesa? - Acham que vamos ser nós a estar sempre aqui sentadas? <p>Esclarecer como serão eleitos o presidente, vice-presidente e secretário de cada assembleia. Desta forma para serem eleitos terão de conseguir conquistar uma medalha. As medalhas serão atribuídas da seguinte forma: medalha de ouro (nenhuma infração), medalha de prata (uma infração) e medalha de bronze (duas infrações).</p>	
Elaboração do quadro “As nossas regras”.	<p>Dialogar com o grupo acerca das regras a ter em conta dentro e fora da sala.</p> <p><u>Questões Orientadoras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual a regra mais importante a cumprir? 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas brancas; - Lápis.

	<p>- Vocês cumprem sempre as regras?</p> <p>Registrar numa folha as 10 regras que ficarão definidas na assembleia, para posteriormente sempre colocadas em formato digital no placar na parede da sala.</p> <p>(no caso de existirem mais de 10 regras será realizada uma votação para percebermos qual a que faz mais sentido para o grupo ficar no placar)</p>	
Construção da caixa “As minhas regras”.	<p>Registrar individualmente em folhas A7 o desenho de cada uma das regras, o número que lhe corresponde e o nome de cada criança.</p> <p>Explicar que todas as regras serão colocadas dentro de uma caixa e que sempre que não respeitarem alguma regra esta sairá da caixa e será colada no placar.</p> <p>(Todos os dias será feito individualmente o registo das regras que não foram cumpridas, para tal será utilizado um calendário mensal)</p> <p>Elaboração da caixa “As minhas regras”, onde guardarão os desenhos das regras.</p>	<p>- Folhas brancas A7;</p> <p>- Lápis de carvão;</p> <p>- Lápis de cor;</p> <p>- Calendário;</p> <p>- Caixa redonda (queijo);</p> <p>- Papel autocolante.</p>

Apêndice 3. Planificação – dia 02 de maio de 2019

Planificação da Atividade “Mapa de Registos”		
Instituição Cooperante: Creche e Jardim de Infância dos Capuchinhos		Data: 02 de maio de 2019
Educadora Cooperante: Vera Sousa	Auxiliar de Ação Educativa: Carla Nogueira	Sala: Azul (5 anos)
Educadora estagiária: Esmeraldina Oliveira		Duração: Manhã
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar		
<u>Área de Conteúdo:</u>		
- <u>Área de Formação Pessoal e Social</u>		
. Cooperar com outros no processo de aprendizagem;		
. Revelar interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando.		
- <u>Área de expressão e comunicação – Domínio da Matemática</u>		
. Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens);		
. Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração;		
. Usar o nome dos números e, posteriormente numerais escritos, para representar quantidades.		
. Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas.		
. Participar na organização da informação recolhida recorrendo a tabelas.		
. Procurar interpretar os dados apresentados em tabelas identificando a categoria modal, como correspondendo à maior frequência.		
. Compreender que o tratamento apresentado é uma forma de descrever uma realidade.		
. Mostrar interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade.		
. Aplicar noções matemáticas já exploradas a outras situações ou faz perguntas sobre elas.		
- <u>Área de expressão e comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u>		
. Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;		

. Relatar acontecimentos, mostrando progressão no respeito pela sequência dos acontecimentos.

- Área do Conhecimento do Mundo

. Reconhecer unidades básicas de tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida.

. Utilizar termos como dia, semana, mês, nas suas narrativas e diálogos.

Plano da Ação

02 de maio de 2019

Atividade	Descrição da Atividade	Recursos Materiais
Exploração do novo mapa de presenças.	<p>A educadora estagiária introduz na sala um novo mapa de registos, este é apresentado à turma e através do qual se vai trabalhar com o grupo a marcação de presenças/faltas, os dias da semana, os meses, o estado do tempo e as estações do ano.</p> <p>Este novo mapa de registos terá ainda a função de auxiliar na construção de tabelas semanais, onde se poderá observar quantos crianças faltaram à escola bem como avaliar e observar outros aspetos importantes.</p> <p><u>Questões Orientadoras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sabem o que são os dias da semana? - E os meses do ano? - Como pode estar o estado do tempo? 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel eva; - Velcro; - Fita-cola; - Cola quente; - Cartolina; - Papel autocolante; - Computador.
Colocação do mapa de registos.	<p>O mapa de registos é colocado na parede da sala, onde de seguida se realiza uma simulação com o grupo de como este irá ser utilizado diariamente.</p> <p><u>Questões Orientadoras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sabiam que com este no mapa podemos trabalhar a matemática? 	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa de registos; - Fita-cola.

Apêndice 4. Planificação – dia 09 de maio de 2019

Planificação da Atividade “Teia da Amizade”		
Instituição Cooperante: Creche e Jardim de Infância dos Capuchinhos		Data: 09 de maio de 2019
Educadora Cooperante: Vera Sousa	Auxiliar de Ação Educativa: Carla Nogueira	Sala: Azul (5 anos)
Educadora estagiária: Esmeraldina Oliveira		Duração: Manhã
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar		
<u>Área de Conteúdo:</u>		
- <u>Área de formação pessoal e social</u>		
. Manter e justificar as suas opiniões, aceitando também as dos outros;		
. Revelar confiança em experimentar atividades novas propor ideias e falar em grupo;		
. Conhecer os materiais disponíveis servindo-se deles com cuidado e arrumando-os quando já não precisam;		
. Expressar as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam;		
. Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final;		
. Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões;		
. Esperar pela sua vez na intervenção dos diálogos, dando oportunidade aos outros para intervirem.		
- <u>Área da expressão e comunicação</u>		
Subdomínio das artes visuais		
. Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;		
. Representar e recriar plasticamente temas utilizando diferentes materiais e diversos meios de expressão.		
- <u>Área do conhecimento do mundo</u>		
. Tomar consciência da sua pertença a diferentes grupos do meio social próximo (amigos).		
Plano da Ação		

09 de maio de 2019

Atividade	Descrição da Atividade	Recursos Materiais
Leitura do livro “Corações aos Milhões”.	Leitura da história “Corações aos Milhões” recorrendo à mediação de leitura.	- Livro
Exploração do livro “Corações aos Milhões” de Joana Lopes.	<p>Depois de finalizada a leitura, recorreremos às ilustrações para a exploração da obra, de forma a chegar à temática Amizade.</p> <p><u>Questões Orientadoras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - De que fala a história? - Os corações são todos iguais? - De que tamanho são os corações? - Que sentimentos têm os corações? - Que tipos de corações existem? - Que sentimentos temos pelos nossos amigos? <p>Registo da história através de desenhos.</p>	<p>- Livro</p> <p>- Folhas</p>
Desenho dos amigos da sala.	Cada criança tirou de um saco um papel com o nome de um dos amigos da sala que terá de desenhar para construir a teia da amizade.	<p>- Saco</p> <p>- Papéis com os nomes</p>
Construção da Teia da Amizade.	<p>Decisão, em grande grupo, da primeira cor a colocar na teia da amizade. Cada criança escolhe uma das sete cores disponíveis.</p> <p><u>Questões Orientadoras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual destas cores (vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, roxo e violeta) acham que simboliza mais a amizade? - Por qual delas acham que devíamos começar a nossa teia? 	<p>- Papel eva colorido</p> <p>- Lãs coloridas</p>

	<p>Registo dos melhores amigos de cada uma das crianças, para que seja possível elaborar a teia da amizade partindo das ligações de amizade mais fortes que já estão criadas entre as crianças.</p> <p><u>Questões Orientadoras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual é o vosso melhor amigo? - Qual aquele que vos deixa mais saudades quando não vem à escola? 	
Afixação no placar da Teia da Amizade.	<p>Depois de tudo preparado, a educadora estagiária com a colaboração das crianças deslocam-se até à parte exterior da instituição, mais precisamente à entrada.</p> <p>Em grande grupo procede-se à afixação aleatória dos desenhos de cada criança e estabelecem-se as ligações de amizade utilizando a lã da cor escolhida.</p> <p>(Nos dias seguintes, vão ser escolhidas, em grande grupo as próximas lãs a colocar na Teia bem como os significados a atribuir a cada uma delas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenhos - Lã (cor escolhida)

Apêndice 5. Planificação – dia 16 a 24 de maio

Planificação da Atividade “o Monstro das Cores”		
Instituição Cooperante: Creche e Jardim de Infância dos Capuchinhos		Data: 16 a 24 maio (semanal)
Educadora Cooperante: Vera Sousa	Auxiliar de Ação Educativa: Carla Nogueira	Sala: Azul (5 anos)
Educadora estagiária: Esmeraldina Oliveira		Duração: Manhãs
<u>Atividade realizada com a colaboração de todas as salas da Creche e Jardim de Infância</u>		
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar		
<u>Área de Conteúdo:</u>		
- <u>Área de formação pessoal e social</u>		
. Manter e justificar as suas opiniões, aceitando também as dos outros;		
. Revelar confiança em experimentar atividades novas propor ideias e falar em grupo;		
. Conhecer os materiais disponíveis servindo-se deles com cuidado e arrumando-os quando já não precisam;		
. Expressar as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam;		
. Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final;		
. Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões;		
. Esperar pela sua vez na intervenção dos diálogos, dando oportunidade aos outros para intervirem.		
- <u>Área da expressão e comunicação</u>		
Subdomínio das artes visuais		
. Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;		
. Representar e recriar plasticamente temas utilizando diferentes materiais e diversos meios de expressão.		
- <u>Área do conhecimento do mundo</u>		

. Tomar consciência da sua pertença a diferentes grupos do meio social próximo.

Plano da Ação

16 a 24 de maio de 2019

Atividade	Descrição da Atividade	Recursos Materiais
Leitura do livro “O Monstro das Cores”.	Leitura da história “O Monstro das Cores” recorrendo à mediação de leitura, com a colaboração das crianças da sala dos azuis, nas restantes salas do Jardim de Infância.	- Livro
Exploração do livro “O Monstro das Cores”.	Depois de finalizada a leitura, recorreremos às ilustrações para a exploração da obra, de forma a chegar à temática Sentimentos. <u>Questões Orientadoras</u> - De que fala a história? - Como são os monstros? - São todos iguais? - Quais as cores que têm? E o que representam? - Que sentimentos nos transmitem as cores dos monstros?	- Livro
Decoração de um dos monstros da história.	Cada educadora tira de um saco um papel com a cor e o sentimento do monstro que terão de decorar em grupo com as suas crianças.	- Saco - Papéis com os monstros
Exposição “O Monstro das Cores”	Todos os trabalhos das crianças das salas do Jardim de Infância serão expostos na entrada da escola. Cada monstro no placar correspondente à sala que o decorou. A educadora estagiária também decora um monstro o qual será afixado e ainda os títulos que explicam a intenção da exposição.	

Apêndice 6. Reflexão da atividade “A Primavera”

Nesta semana de estágio realizamos a nossa primeira intervenção, assim a escolha da temática a ser abordada foi a “A Primavera”, uma vez que esta se iniciou a semana passada.

Esta nossa atividade seguiu as orientações curriculares para a educação pré-escolar, onde foram trabalhadas diversas áreas de conteúdo, tais como a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação onde aqui foi focado o subdomínio das artes visuais e o domínio da matemática e por fim a área do conhecimento do mundo.

Assim, com esta atividade envolvemos o grupo de crianças no conhecimento de diferentes saberes e curiosidades, uma vez que era pretendido que a criança não soubesse só o que lhe era transmitido, mas sobretudo que as compreendesse, que pudesse estar em sintonia e em empatia com o que a rodeava.

“As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva et al., 2016, p.5).

Desta forma a nossa atividade quando colocada em prática correu dentro do que foi planeada, sendo que no decorrer da mesma ocorreram momentos e situações que não estavam na planificação, mas as quais foram contornadas por nos enquanto par pedagógico, mas sempre com a mesma intenção inicial.

A nossa atividade teria início no final da aula de inglês, com a entrada das crianças na sala, onde teríamos todo o material já disposto na sala, mas como as crianças, por opção da educadora cooperante, permaneceram na mesma sala demos início à atividade de outra forma, onde explicamos o que iríamos trabalhar nesta atividade e ao mesmo tempo dispendo o material para o grupo visualizar.

Outro momento que sofreu alteração foi o desenho livre sobre a temática “A Primavera” o qual serviria para realizar um mobile, assim teríamos planeado realizar uma chuva de ideias antes de realizar o desenho sobre a temática, mas como a educadora cooperante realizou esta mesma atividade no dia anterior tivemos que

adaptar, desta forma pedimos a cada criança para dizer uma palavra que lhes fizesse lembrar a primavera, a qual foi escrita por nós numa folha e de seguida cada uma das crianças copiou a sua palavra para a sua folha e representou na mesma um desenho relacionado com a palavra, no final foi realizado o mobile com o grupo.

No decorrer da nossa atividade surgiu-nos também a ideia de as crianças realizarem o seu registo da leitura do livro “A Árvore Generosa” bem como da elaboração do girassol, uma vez que o grupo tinha sempre muitas ideias e pensamentos para partilhar pensamos que seria uma mais valia fazer os registos dos mesmos.

Em relação ao girassol elaborado pelas crianças também sofreu uma pequena alteração proposta pelo grupo, onde estes pretendiam colocar uma folha no caule do girassol.

No decorrer da atividade foi notório pela maior do grupo a falta de regras e concentração, o que não facilitou no tempo previsto para o decorrer da atividade, tendo esta ficando estendida para o dia seguinte, uma vez que tínhamos de parar várias vezes para corrigir comportamentos de desvio, assim esta situação é algo que nos preocupa num grupo que é finalista e devia estar preparado para a entrada no 1.º ciclo, desta forma pretendemos trabalhar com o grupo na nossa próxima intervenção as regras.

“Planificar é identificar o problema para modifica-lo e alcançar melhores resultados num futuro próximo, avaliar o contexto no qual atua, avaliar os recursos de que dispõe e decidir sobre as melhores alternativas de como mobilizar e direccionar estes recursos, para 24 que instituições consigam alcançar os seus objetivos, de forma racional. É um meio para, não é um fim em si mesmo. A planificação emerge assim como uma prática sistematizada, que confere maior eficácia às atividades educacionais para que seja possível alcançar as metas propostas, bem como, repensar sobre os objetivos não atingidos” (Moitas, 2013, pp.23-24).

Assim com esta atividade tínhamos o objetivo de abordar todas as áreas de conteúdo, ou seja pretendíamos que a nossa prática educativa fosse interdisciplinar e ao mesmo tempo transversal.

Concluimos que era indiscutível partir do desejo de saber e da curiosidade que envolvia as crianças, para proporcionar situações de interação, partilha e exploração.

“[...] a Interdisciplinaridade, cujo conceito remete para uma aprendizagem transversal, fruto do cruzamento de conteúdos, não é de todo um agente para a criação de uma única

disciplina do Saber, mas sim um fator de desenvolvimento de raciocínio, admitindo que as aprendizagens integradoras operam também no campo específico. Neste sentido, [...] a aprendizagem interdisciplinar abarca conhecimentos científicos mais vastos que possibilita ao aluno relacionar aprendizagens” (Lopes, 2014, p.32).

Apêndice 7. Reflexão da atividade “As nossa regras”

“Cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias.”
(ME, 2016, p.12)

Os profissionais de educação, neste caso específico os educadores de infância, não devem esquecer que as crianças são tal como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), seres individuais e que, por essa razão necessita ser ouvidas e acompanhadas tendo em conta as características que as definem.

No momento de planificar tivemos em consideração que as crianças devem ser capazes de participar no seu processo de aprendizagem e como tal devem ter a responsabilidade de participar na tomada de algumas decisões acerca das rotinas da sala.

“Planear com as crianças individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação nas decisões sobre o currículo, em que a criança faz propostas, prevê como as vai pôr em prática e com quem” (ME, 2016, p.12).

Para a elaboração da atividade foram tidas em consideração às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as áreas de conteúdo nelas contempladas, tais como a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente trabalhando o Domínio da Matemática e o Domínio da Expressão e Comunicação e, por fim a Área do Conhecimento do Mundo.

A semana na Sala dos 5 anos/azuis iniciou-se com a proposta de atividade por parte das estagiárias, realizada em grande grupo, onde seria esperada a decisão e

opinião de cada uma das crianças, que partilhou as suas convicções, desta forma decidimos implementar na sala uma assembleia.

De um modo geral, a atividade decorreu conforme o que era espectável, contudo há escolhas que podem ser melhoradas e adequadas à prática e ao contexto e que constituem um conjunto de elementos favorável a ser objeto de reflexão, num momento posterior à intervenção e com o afastamento necessário para que tal seja possível.

Um dos aspetos a melhorar no contexto onde nos encontramos prende-se com o facto de deixar as crianças decidir sempre e de forma livre o lugar onde se querem sentar na hora da realização de qualquer tarefa.

Porém, neste caso concreto permitimos que a criança que se fosse sentando escolhesse o amigo que ficaria ao seu lado no decorrer da atividade para que se pudessem obter aprendizagens significativas partindo de uma relação criança – criança cooperativa e prazerosa. O observado, neste momento de escolha livre dos pares, foi que todas as crianças do sexo feminino se sentaram juntas numa mesa o que levou a que todos os do sexo masculino se sentassem na outra, o que por vezes desencadeou momentos de confusão e barulho.

A aprendizagem cooperativa tem um papel essencial na formação das crianças de tenra idade e permite e permite um excelente desenvolvimento e consolidação do processo de ensino e aprendizagem.

“Alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras”(ME, 2016, p.25)

Contudo, foi bastante notório no decorrer da atividade que deveria ter ocupado apenas o período da manhã, mas que se estendeu para a tarde, que as crianças tinham falta de regras implementadas de uma forma firme e diária. Este aspeto condiciona a realização de qualquer tarefa ou atividade, na medida em que é recorrente ter de pedir que falem um de cada vez, que se sentem devidamente na manta ou que levantem o dedo e aguardem pela permissão para falar.

Trabalhar com crianças de 5 e 6 anos a importância de respeitar as regras para se viver com os outros e para acima de tudo aprender a respeitá-los, as suas opiniões e os seus gostos, levar as crianças a entender que mesmo com pareceres ou ideais

distintos devemos sempre ser todos amigos e partilhar vivências e brincadeiras com todas as crianças e adultos da sala dos azuis bem como todos os restantes do jardim-de-infância.

Em suma, a tarefa proposta e planificada decorreu de uma forma positiva de um modo geral. Podemos, deste modo, concluir que as regras eram um ponto fundamental de ser trabalhado com este grupo, sendo que se não fossem privilegiadas num momento de planificação precoce, sentiríamos com o desenrolar do estágio muitas dificuldades em manter o respeito e em conseguir que as crianças executassem as atividades propostas por nós daí em diante.

No entanto, as regras e a importância de as trabalhar constituirá por certo um momento constante de reflexão na medida que será fundamental na fase final do estágio observar se este foi um ponto de evolução por parte de todos.

Apêndice 8. Reflexão da atividade “Mapa de Registos”

“A aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (ME, 2016, p.74)

Segundo o excerto supracitado, as estagiárias sentiram, no desenvolvimento da prática de ensino supervisionado II, a necessidade de realizar uma atividade matemática que tivesse uma estreita relação com o dia-a-dia e as vivências das crianças.

Dado o exposto, a proposta de atividade surgiu tendo por base um diálogo realizado num momento na manta durante a marcação das presenças no qual uma das crianças questionou – “Porque é que vocês perguntam sempre o dia do mês se não temos onde o marcar?”.

Esta questão remeteu as estagiárias para um momento posterior de reflexão, onde tivemos em conta o anterior mapa de presenças da sala e a ausência no mesmo da referência ao mês, ao dia do mês, à estação do ano, dia da semana bem como ao tempo que se faz sentir no dia em que se encontram.

Partimos então para a elaboração de um projeto de sala, que culminaria com a elaboração de um “Mapa de Registos” que contempla todos os aspetos essenciais ao dia a dia das crianças, de modo que as mesmas se consigam situar e orientar a nível de tempo e espaço todas as manhãs.

O placar foi construído com a colaboração das crianças, sendo realizado por etapas, na medida em que foram surgindo novas ideias e interesses por parte destas, e foram realizadas alterações até se chegar ao “Mapa de Registos” final, este, tem como principal objetivo auxiliar na marcação de presenças e faltas, tempo que se faz sentir, estação do ano e dia e mês.

Permitindo deste modo, trabalhar de forma mais direta a orientação espacial e temporal, possibilitando que cada uma das crianças quando é chefe ter a oportunidade de experimentar o mapa e fazer o registo, sendo que diariamente cada uma das crianças regista a sua presença.

Segundo Heuvel-Panhuizen & Buys (2005, citado por Cacais, 2017, p.28) “a orientação é uma componente importante que leva à compreensão do espaço e um dos seus aspetos fundamentais é a localização”, é fulcral que as crianças consigam situar-se facilmente no tempo e espaço para que deste modo construam aprendizagens significativas e que permitam e participem no melhor desenvolvimento do seu processo de ensino aprendizagem, e que desta forma partilhem opiniões e vivências que colaborem no desenvolvimento dos colegas de sala.

Toda a atividade decorreu da forma que seria esperado, todas as crianças, mostraram estar envolvidas e motivadas no decorrer da mesma, querendo sempre participar e realizar toda a tarefa com sucesso e evitando ao máximo falhas. Cada criança escreveu o seu nome num pedaço de folha branca que posteriormente foi afixado na tabela de marcação de presenças.

No final da elaboração do “Mapa de Registos” da sala dos 5 anos/azuis, este foi afixado na parede, e a ansiedade de o experimentar era evidente, na medida em que a atividade terminou no final da manhã perto da hora do almoço mas ainda assim as crianças estavam sempre a questionar se teriam de aguardar pelo dia seguinte para poder registar as presenças e quem era o chefe para marcar o tempo e o dia do mês.

Notamos ainda que todos os dias de manhã mal chegávamos à sala ou ao parque, alguma das crianças se dirigia de imediato à nossa beira a perguntar quem era o chefe

do dia e quando íamos para a sala, para cantar os “bons dias” e para marcar as presenças no mapa novo.

Observando a realização da atividade com o distanciamento necessário podemos concluir que a mesma foi muito enriquecedora por vários aspetos, mas o que importa salientar é a forma motivada como as crianças colaboraram e participaram no decorrer da mesma. Todos estavam a trabalhar de forma empenhada e realizar a tarefa com muito entusiasmo, pois sabiam que tinha de ficar bem feito, porque ia ser exposto.

Tal como refere Neto (2004, p.n/d) “a motivação é energia para a aprendizagem, o convívio social, os afetos, o exercício das capacidades gerais do cérebro, da superação, da participação, da conquista, da defesa”, isto é, devemos trabalhar para ter crianças motivadas e interessadas, pois apenas desta forma conseguiremos que estejam predispostas a aprender sempre mais e chegar ao sucesso.

Apêndice 9. Reflexão da atividade “A Teia da Amizade”

“A escola será cada vez melhor, na medida
em que cada ser se comportar como colega,
como amigo, como irmão.”
(Paulo Freire)

A atividade planificada para a semana supracitada teve por base as relações de cooperação e amizade existentes entre as crianças da sala dos azuis, estas relações são de extrema importância tal ideia é corroborada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p.10), que referem que “a interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras”.

No decorrer da prática pedagógica fomos observando que as crianças escolhiam sempre os mesmos amigos em momentos de brincadeira ou de atividades orientadas, sempre que lhes fosse dada opção de escolha decidiam pelo mesmo par.

Como tal, o principal objetivo seria desenvolver e estreitar novos laços de amizade, decidimos estruturar e planificar uma atividade denominada “A Teia da

Amizade”, onde introduzimos a temática com a leitura do livro “Corações aos Milhões”.

A mesma consistia em estabelecer as relações de amizade entre as diferentes crianças tendo em conta ligações e aspetos distintos a considerar, relacionando-os com as cores das lãs que iam sendo colocadas na teia no decorrer dos dias. Tal como referido as conexões entre as crianças eram estabelecidas com lãs de cores diferentes, em que cada uma das cores simbolizava uma nova relação de amizade que se iria fundar e estreitar, ou uma relação estabelecida anteriormente, mas que era de extrema importância ressaltar.

A teia da amizade esteve exposta no placar dos azuis que se encontra na entrada da instituição, nos dias subsequentes à elaboração e exposição da teia, dirigíamo-nos com as crianças à entrada para que cada uma delas observasse de que forma estabelecíamos as ligações entre o seu desenho e o desenho correspondente ao amigo que escolheram, podendo intervir sempre que considerassem necessário.

“Considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (ME, 2016, p.16).

Um dos pontos sensíveis desta atividade prendeu-se com o facto de as ligações não poderem ser realizadas pelas próprias crianças, uma vez que estes não chegavam ao placar que é bastante alto para eles, evitando desta forma que outras crianças possam mexer e consequentemente estragar as produções dos colegas, para além disso tinham de usar fita-cola e tesoura num ambiente pouco propício para que as crianças o fizessem, deste modo e de forma a evitar riscos fomos nós que realizamos esta parte da atividade.

No entanto, “os azuis” participaram de uma forma bastante ativa na elaboração da tarefa da teia, uma vez que foram os principais responsáveis pelos desenhos para a exposição, cada criança retirou de um saco o nome de um amigo e posteriormente teve de o desenhar numa folha. Desta forma estimulamos a criatividade, que é fundamental nestas idades, para conseguirmos formar cidadãos criativos “a intencionalidade do/a

educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético” (ME, 2016, p.47), mas também conseguimos observar de que forma as crianças vêm os amigos.

Apêndice 10. Planificação da atividade “O Monstro das Cores”

Para a última semana de estágio decidimos seguir o fio condutor das atividades anteriores e trabalhar os sentimentos e as emoções com as crianças da sala dos azuis. No entanto, e durante uma análise e reflexão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar deparamo-nos com a presença nas mesmas de uma referência ao trabalho cooperado entre as crianças.

“O trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (ME, 2016, p.25).

Como tal, e depois de decidir trabalhar o livro “O Monstro das Cores” e por ser a última semana em que estaríamos no contexto de estágio, resolvemos alargar a concretização da atividade a toda a instituição, ampliando a nossa prática a todas as salas existentes na Creche e Jardim de Infância dos “Capuchinhos”, dinamizando e potenciando às crianças da sala dos 5 anos/azuis uma atividade em conjunto com todas as restantes crianças, permitindo que todas estreitassem e desenvolvessem laços de amizade e partilha.

A atividade consistiu na exploração do livro em todas as salas do Jardim e Creche (Amarelos, Laranjas, Vermelhos e Verdes), exploração essa que consistiu na leitura da obra recorrendo a mediação de leitura por parte das estagiárias que contaram com a colaboração ativa de um pequeno grupo de crianças da sala dos azuis.

A partilha e a cooperação entre crianças de idades diferentes pode revelar ser um excelente mecanismo de desenvolvimento de aprendizagens significativas que

potenciam o processo de ensino e aprendizagem de cada um e o envolvimento de crianças de faixas etárias diferentes na realização de uma mesma atividade permite que cada um seja responsável pelas suas aprendizagens, mas também cooperam ativamente nas aprendizagens dos seus pares.

“Trabalhar em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem as dos outros. Este processo contribui para a aprendizagem de todos, na medida em que constitui uma oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e como as conseguiram realizar” (ME, 2016, p.25).

Depois da primeira fase da atividade estar concretizada e de a história ter sido explorada em todas as salas, realizou-se um sorteio, através do qual a educadora de cada sala através de um papel que tirou de um saco ficou a saber qual dos monstros da história teria de decorar com a colaboração dos seus meninos. Para a decoração poderiam utilizar qualquer material, apenas teriam de respeitar e utilizar a cor do monstro que lhe calhou, referente a um sentimento, cada sala ficou com um monstro diferente. No final recolhemos todos os monstros e elaboramos uma exposição comum no *hall* de entrada da escola.

De um modo geral a atividade decorreu de uma forma bastante positiva, sendo apenas de ressaltar que a falta de tempo levou que a exploração da obra bem como as atividades realizadas tivessem de decorrer num período de tempo bastante limitado e não pudessem ser sempre exploradas da forma que mais desejávamos. Sentimos no final das atividades que muito mais podia ter sido explorado e feito e que outros objetivos poderiam ter sido propostos e atingidos com sucesso. No entanto, temos a convicção de que no futuro assim que possível iremos resgatar as motivações que nos levaram a desenhar esta atividade e as colocaremos em prática com um novo grupo de crianças.

Nesta fase, torna-se fulcral realizar uma reflexão final de toda a prática e de todas as atividades realizadas, e fazer um balanço de todos os momentos vividos no contexto da prática. Este contexto enriqueceu-nos de uma forma muito especial e benéfica tanto a nível profissional como a nível pessoal. Todos os intervenientes da mesma, crianças, educadoras, auxiliares, funcionárias da cozinha e limpeza e diretora técnica, contribuíram de uma forma especial para que esta etapa decorresse da melhor

forma possível. A vida é feita de fases e etapas, e esta que agora findou será sempre recordada por nós com um grande sorriso de satisfação no rosto.

Apêndice 11. Pedido de autorização à Instituição de Acolhimento



Exmo. Senhor(a),

Presidente da Creche e Jardim de Infância “O Capuchinho”

Eu, Esmeraldina Fernanda da Cruz Oliveira, no âmbito do meu relatório final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico estou a desenvolver um trabalho investigativo que procura perceber como podemos transformar as rotinas diárias em aprendizagens, para este efeito serão dinamizadas várias atividades. Para levar a cabo a referida investigação, solicito a V.Ex.^a que se digne a autorizar a recolha de dados na instituição que preside. A colaboração das crianças consiste na participação das atividades dinamizadas. Comprometemo-nos a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando uma rigorosa confidencialidade da informação recolhida e revelando a nossa total disponibilidade para qualquer informação ou intervenção considerada útil.

Agradeço a atenção dispensada.

Com os meus melhores cumprimentos

Esmeraldina Fernanda da cruz Oliveira

Contactos:

Telemóvel: 91.....

Correio eletrónico: dina.....@gmail.com

Apêndice 12. Pedido de autorização aos Encarregados de Educação



Caro(a) Encarregado de Educação,

Eu, Esmeraldina Fernanda da Cruz Oliveira, no âmbito do meu relatório final de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico estou a desenvolver um trabalho investigativo que procura perceber como podemos transformar as rotinas diárias em aprendizagens. Uma vez que se trata de trabalho investigativo realizado com crianças, e a instituição em causa é um local privilegiado de acesso a esta amostra. Neste sentido solicito a sua autorização para o vosso educando(a) participar nesta investigação, bem como pedir-vos autorização para fotografar o/a vosso/a educando/a no decorrer das atividades diárias para que essas imagens possam complementar o meu relatório final de mestrado, sendo o seu uso exclusivo para o meio académico. Comprometemo-nos a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando uma rigorosa confidencialidade da informação recolhida e revelando a nossa total disponibilidade para qualquer informação ou intervenção considerada útil.

.....

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do
aluno(a) _____ a participar no trabalho
investigativo.

Penafiel, ____ de _____ de 2019

O Encarregado de Educação _____

Contactos:

Telemóvel: 91.....

Correio eletrónico: dina.....@gmail.com